

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM CONSONÂNCIA À EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: UM ARTESANATO INTELECTUAL PARA AULAS E
PROJETOS CRÍTICOS-REFLEXIVOS**

CLAUDIO ROBERTO FELIX DO NASCIMENTO

Recife
2021

CLAUDIO ROBERTO FELIX DO NASCIMENTO

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM CONSONÂNCIA À EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: UM ARTESANATO INTELECTUAL PARA AULAS E
PROJETOS CRÍTICOS-REFLEXIVOS

Trabalho apresentado ao Programa de
Mestrado Profissional de Sociologia em
Rede Nacional – ProfSocio, como parte dos
requisitos necessários para a obtenção do
título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e
conteúdos curriculares

Orientador: Prof.^o Dr. Joanildo Albuquerque
Burity

Recife
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

N244s Nascimento, Claudio Roberto Felix do

A Sociologia no ensino médio em consonância à Educação em Direitos Humanos: um artesanato intelectual para aulas e projetos críticos-reflexivos / Claudio Roberto Felix do Nascimento. – Recife: O Autor, 2021.

p. il.: 99

Orientador Prof. Dr. Joanildo Burity

Práticas de ensino e conteúdos curriculares (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2021.

Inclui bibliografia

1.Sociologia. 2. Educação, Ensino Médio. 3. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). I. Burity, Joamildo, orient. II. Título

CDU 373.5:316

FOLHA DE APROVAÇÃO

Claudio Roberto Felix do Nascimento

A Sociologia no Ensino Médio em consonância à Educação em Direitos Humanos: um artesanato intelectual para aulas e projetos críticos-reflexivos

Trabalho aprovado em 26 de fevereiro de 2021 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof.^o Dr. Joanildo Albuquerque Burity

Orientador/ Examinador Interno – ProfSocio/ Fundaj

Prof^a. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade

Examinadora Interna – ProfSocio/Fundaj

Prof^a. Dra. Liamara Teresinha Fornari

Examinadora Externa - Instituto Federal Catarinense (IFC-SC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço às energias sagradas que inexplicavelmente me concederam o PRESENTE da vida e que muito mais inexplicavelmente alimentam forças em mim que são vitais para continuar caminhando com certa alegria. E nesse sentido, à minha Mãe, por estar em mim, sempre estimulando os bons sentimentos, mesmo depois de sua partida dessa vida.

Aos meus Amores familiares, em especial: minha amada e linda esposa (Flávia) e seus poderes de Humana; meus enteados (Leonardo ('Leozin') e Luma - a garotinha que é o meu amor e nesse período de grandes perdas e superações foi uma grande “simbólica psicóloga” do Cadio, como me chama carinhosamente); minhas irmãs (Carla e Cláudia que, além de ótimas irmãs, agora são as representações de um Amor materno-batalhador na minha vida) e meu irmão (Wesley Carlos, que talvez não saiba, mas tanto me provoca/inspira nos estudos e na vida); meus sobrinhos (Wesley Roberto (Bebeto) e Charles Bruno (Bruninho) que me iluminam e maravilhosamente alimentam meu amor à vida) e minha sobrinha (Ariela) que traz aos nossos sentimentos a Esperança de um novo mundo, sem eles e elas em meus pensamentos e na minha vida tudo seria mais difícil.

Ao meu Professor/Orientador, Prof. Dr. Joanildo Burity, pois sem ele e sua paciência, direta e indiretamente, Eu não teria amadurecido tanto meus afetos e os estudos não teriam sido possíveis.

Ao meu Amigo Bruno Pimentel (Parceirão) (e querida família) pela amizade e acolhimento socioemocional de origem.

À Tia Cleide, Juninho e Fabianny (Tatá) pelo carinho do ‘lar afetivo’ que me fortaleceu e impulsionou objetivos que estão se concretizando.

Às pessoas da turma que em suas diferenças compuseram mais uma bela melodia nessa trajetória estudantil. Em especial àquelas que, de maneira muito carinhosa, continuam atentas e companheiras.

Aos meus estudantes e ex-estudantes, em suas lutas e especificidades, que me fazem refletir-agir-criar-refletir de diversas maneiras em prol de uma Educação Pública mais justa e de qualidade.

Aos colegas de trabalho que alimentam afetos diversos e me inquietam e ajudam a aperfeiçoar habilidades socioemocionais, não é querido Zuzé (Gilberto)?!.

A todas as professoras e professores da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, pela cuidado, dedicação, responsabilidade e compromisso com os mestrandos.

Se esse conhecimento pudesse ser obtido simplesmente pelo que dizem outros homens, não seria necessário entregar-se a tanto trabalho e esforço, e ninguém se sacrificaria tanto nessa busca. Alguém vai à beira do mar e só vê água salgada, tubarões e peixes. Ele diz: “Onde está essa pérola de que falam? Talvez não haja pérola alguma.” Como seria possível obter a pérola simplesmente olhando o mar? Mesmo que tivesse de esvaziar o mar cem mil vezes com uma taça, a pérola jamais seria encontrada. É preciso um mergulhador para encontra-la.

Rumi

[...] gosto de ser gente porque, como tal, percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se comprehende fora das tensões entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho procurou considerar que a Sociologia no ensino médio, em seus conteúdos, em consonância com os fundamentos e diretrizes da Educação em Direitos Humanos (EDH) pudessem auxiliar docentes e discentes no processo de construção e articulação de meios (artesanato intelectual) para interpretação, leitura, ação e reflexão de realidades nas quais estes estão inseridos, preparando-os para novas composições, novos olhares, novas concepções sobre si mesmos, sobre a cidade e o exercício da cidadania, sobre a sociedade e seus problemas e em relação aos Direitos Humanos. Para pensar e discutir sobre essa consonância o referencial teórico tem como fonte os estudos do sociólogo Charles Wright Mills (1916-1962) especificamente com os conceitos de artesanato intelectual e imaginação sociológica numa transposição, releitura circunstanciada para pensar construções emancipatórias. Autores que pensaram e influenciaram a Pedagogia de Projetos, enfatizando, além de outros autores, as contribuições do autor John Dewey para um movimento educacional progressista aqui no Brasil e, consequentemente, uma ruptura com o pensamento tradicional. Sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como mediadora da produção de um material pedagógico (protótipo de aplicativo), acontece uma revisão bibliográfica que conecta-se diretamente com a Educação e renovação das práticas pedagógicas, aqui discutida para a confecção de um material pedagógico - protótipo de um aplicativo que propõe auxiliar Docentes e Discentes com aprendizagens significativas a partir das possíveis articulações entre a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos. Junto a essas fontes e autores(as) está uma bibliografia contemporânea que reflete e discute a Sociologia no ensino médio, a Educação em Direitos Humanos e oportunidades de articulação dos conceitos estruturadores e as competências específicas entre essas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Sociologia escolar. Educação em Direitos Humanos. Material Pedagógico. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This work sought to consider that Sociology in high school, in its contents, in line with the fundamentals and guidelines of Education in Human Rights (EDH) could assist teachers and students in the process of building and articulating means (intellectual craft) for interpretation, reading, action and reflection of realities in which they are inserted, preparing them for new compositions, new perspectives, new conceptions about themselves, about the city and the exercise of citizenship, about society and its problems and in relation to Human Rights . To think and discuss this consonance, the theoretical framework is based on the studies of the sociologist of Charles Wright Mills (1916-1962) specifically with the concepts of intellectual craftsmanship and sociological imagination in a transposition, a detailed re-reading to think about emancipatory constructions. Authors who thought and influenced the Pedagogy of Projects, emphasizing, in addition to other authors, the contributions of the author John Dewey to a progressive educational movement here in Brazil and, consequently, a break with traditional thinking. On Digital Information and Communication Technologies (TDIC), as a mediator of the production of teaching material (application prototype), a bibliographic review takes place that directly connects with Education and the renewal of teaching practices, discussed here for the making of a pedagogical material - prototype of an application that proposes to assist Teachers and Students with significant learning in Sociology and Education in Human Rights. Together with these sources and authors, there is a contemporary bibliography that reflects and discusses Sociology in high school, Education in Human Rights and an opportunity to articulate the structuring concepts and the specific competences between these areas of knowledge.

Keywords: School sociology. Human Rights Education. Pedagogical material. Digital Technologies of Information and Communication.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP – Aplicativo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base

CEDH - Caderno de Educação em Direitos Humanos

DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DH – Direitos Humanos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCEM - Orientações curriculares para o ensino médio

PCN - Parâmetro Curriculares Nacionais

PMDH - Programa Mundial para educação em Direitos Humanos

PNDH - Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PNLD - Programa Nacional Do Livro Didático

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNESCO - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

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

WI-FI - Wireless Fidelity

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO TEMA	11
1. PROBLEMATIZAÇÃO.....	19
2. OBJETIVOS.....	24
3. ESTADO DA ARTE.....	25
4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
4.1 - O artesanato intelectual e a imaginação sociológica: indispensáveis no ensino de sociologia com educação em direitos humanos.....	38
4.2 - As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em contexto: abordagem sobre as TDIC a serviço da educação.....	44
4.3 - A pedagogia de projetos: caminhos para diálogos criativos e aprendizagens significativas.....	50
5. INQUIETAÇÕES E A METODOLOGIA.....	61
5.1 - Possibilidades em experiências inquietas para trabalhar a Sociologia com Educação em Direitos Humanos na Escola de Educação Básica.....	64
6. O MATERIAL PEDAGÓGICO: PROTOTIPAÇÃO DO APLICATIVO SOCIOLOGIA COM EDH.....	66
6.1 – Diagrama Estrutural.....	68
6.1.1 – Diagrama Estrutural 1: Sociologia como Artesanato.....	69
6.1.2 – Diagrama Estrutural 2: Ciências Sociais no Ensino Médio.....	70
6.1.3 – Diagrama Estrutural 3: Educação em Direitos Humanos.....	71
6.1.4 – Diagrama Estrutural 4: SOCIO-EDH: Diálogos Criativos.....	72
6.1.4.1 - SOCIO-EDH: Diálogos Criativos: Orientações para articular trabalhos/projetos interdisciplinares	74
6.1.5 – Diagrama Estrutural 5: Intervenção Pedagógica.....	78
6.1.6 – Diagrama Estrutural 6: PNLD - Sociologia com DH.....	79
6.1.7 – Diagrama Estrutural 7: Legislação SOCIO-EDH.....	80
6.1.8 – Diagrama Estrutural 8: Audiovisuais-Socius.....	81
6.1.9 – Diagrama Estrutural 9: Mural Interativo.....	82
6.1.10 – Diagrama Estrutural 10: Páginas Web SOCIO-EDH.....	82
6.1.11 – Diagrama Estrutural 11: Contato e Biografia.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO.....	96

APRESENTAÇÃO

Este trabalho teve como objetivo produzir um material pedagógico (protótipo de aplicativo) para viabilizar, através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na qualidade de instrumentos mediadores, uma proposta de articulação entre a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos para auxiliar práticas docentes e discentes no ensino médio, possibilitando interações formativas e sensibilizadoras que ocupem os espaços da escola e ultrapassem as paredes da sala de aula no que diz respeito à uma educação crítica e emancipatória.

A escola, entendida como a forma material pela qual a educação formal se efetiva, encontra-se frente a vários dilemas: condições de trabalho precárias, violência e problemas estruturais, entre os quais a necessidade de empreender um processo de autocrítica que permita uma ressignificação dos seus conteúdos, especialmente do papel social por ela desempenhado. O processo de democratização da sociedade brasileira, a partir de meados da década de 1980, tornou favorável o aprofundamento da visão da educação como instrumento de transformação social e como agente atenuador das desigualdades sociais. Em consequência disso, começou-se a esperar da escola respostas para a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de exercer sua cidadania (BRASIL, 1996), o que também está firmado na LDB n. 9394/1996 (art. 35, inciso III). Esta lei vem definir como finalidade do ensino médio “o aprimoramento do Educando(a) como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, assim condicionando a formulação de legislação complementar, motivando o debate social e acadêmico no que diz respeito ao ensino médio e fomentando composições de currículos, formações e atuações dos professores(as).

No contexto de crise econômica, política e institucional que atravessamos, a corrosão de direitos e das condições de vida da população brasileira exercem efeitos severos sobre nossa sociedade. Nessa sociedade capitalista, marcada pelas políticas neoliberais, os espaços de educação formal são repletos de profissionais que atuam na reprodução do sistema, legitimando os *status quo* e reforçando a visão mercantilista da educação. Para exemplificar esse contexto macabro de crises produzidas pela onda neoliberal apresentamos a Lei nº 13.415/2017 que propõe a Reforma do Ensino Médio. Mesmo sob muitas críticas de vários setores da sociedade, principalmente os setores diretamente relacionados à educação, tais como sindicatos de professores(as), sindicato dos trabalhadores da educação, universidades, Secretarias Estaduais de Educação e, até mesmo, do Conselho Nacional de Educação, a Lei nº 13.415/17, oriunda da

Medida Provisória (MP) nº 746/2016, alterou dispositivos da LDB, especialmente quanto a questões do currículo do ensino médio.

Assim, e no que diz respeito a disciplina de Sociologia no ensino médio, com a Lei nº 13.415/17, incluiu-se a previsão de obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, a ser trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (Brasil, 2017, art. 35-A, §2º). Desse modo, foi mantida a revogação do inciso IV, art. 36 (conforme redação da Lei nº 11.684/2008) que exigia o ensino obrigatório de filosofia e sociologia no ensino médio. Em seu lugar, veio essa nova previsão que utiliza de expressões (estudos e práticas) intencionalmente mais vagas e imprecisas do que os termos ensino e oferta, utilizados para os componentes curriculares obrigatórios.

É importante ressaltar que sem a exigência da lei se torna preocupante o cumprimento da manutenção dos conteúdos de Sociologia pelos sistemas de ensino. A ideia de flexibilização ou de dissolução desses conteúdos humanísticos (contidos na Sociologia como disciplina), poderia trazer perdas ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, além de déficit à construção de sua capacidade reflexiva e crítica. No entanto, e a título de observação sobre os Direitos Humanos, apesar do Plano Nacional de Educação não trazer exigências curriculares específicas da Sociologia, prevê uma formação baseada nos valores éticos e morais da sociedade na promoção dos Direitos Humanos, da diversidade e da sustentabilidade.

Considerando que essas reflexões sobre educação e sociedade não estão descoladas do espaço escolar – porque a escola não está de forma alguma segregada da sociedade –, vê-se que, em geral, as questões das quais se ressente a sociedade brasileira estão presentes de uma forma ou de outra, refletidas, no espaço escolar. Dos acirramentos políticos às reações conservadoras, até às demais mazelas que atingem nossa frágil democracia. Observando como vantagem, os professores(as) (e os educandos(as)) têm a possibilidade de reconhecer o quanto provisórios são os seus conhecimentos e o quanto é importante repensar a ideia de que é preciso a elaboração de práticas pedagógicas interdisciplinares.

O discurso que propõe conexões com outros conhecimentos deve transpor a banalização do termo “interdisciplinaridade”, a argumentação retórica que está presente no atual cenário educativo mas que impede o entendimento desse movimento interdisciplinar como uma prática que requer reflexões, planejamentos e empenho coletivo numa busca da construção de um diálogo entre as diversas áreas do saber e tendo como objetivo principal o desencadeamento de análises pluridimensionais da realidade em sua grandeza e complexidade, tudo para a consolidação das ações educativas. Contudo,

Isso não quer dizer que a ideia de uma proposta interdisciplinar defende a anulação dos marcos epistemológicos dos setores do conhecimento. É preciso deixar claro que, mesmo amparada numa concepção dialógica da relação entre os saberes, a interdisciplinaridade, ao contrário do que muitos pensam, não é uma prática que visa a eliminação dos conhecimentos disciplinares, pois “respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo [...]” (DELIZOICOV E ZANETIC, 1993, p. 13).

Para uma reflexão sobre a necessidade e o problema da interdisciplinaridade nas Ciências Sociais podemos relacionar como sendo uma necessidade que está imersa na produção do conhecimento e que este necessariamente se funda no caráter dialético da realidade social, o que traz uma dualidade na compreensão da natureza intersubjetiva do entendimento da interdisciplinaridade. O que de fato acontece, segundo Frigotto (2008), é que, apesar de se buscar um direcionamento numa perspectiva interdisciplinar, não se pode desconsiderar o todo. Nesta reflexão podemos afirmar que ter um direcionamento, buscar a apreensão de um dado elemento, de um conhecimento, não significa deixar o todo de lado, isto porque a realidade social não pode ser entendida de forma compartmentalizada, fragmentada, mas como um conjunto de teias que estão conectadas.

O fato é que o ensino de Sociologia vem enfrentando antagonismos que se caracterizam pela sua obrigatoriedade com a LDB de 1996 e com as descontinuidades marcadas pela Lei nº 13.415/17 que a coloca num plano secundário. Sua importância como disciplina no ensino médio perpassa o entendimento da realidade social de modo que permite uma reflexão e compreensão da interdisciplinaridade como um todo, e não como aspectos compartmentalizadores. Nesse sentido, a contribuição que a Sociologia oferece para o desenvolvimento do pensamento crítico está no fato de que, junto com outras disciplinas, pode viabilizar condições para um contato diferenciado do(a) educando(a) com sua realidade e, no confronto com realidades distantes e culturalmente diferentes, proporcionar um conhecimento aprofundado de como se configuram as relações sociais e as identidades dos sujeitos em vários níveis. Assim, está em condições de analisar tanto a distribuição desigual das suas posições na sociedade quanto as ações de reforço ou transformação dessas posições e promover a consciência sobre a diversidade que existe no âmbito dessa realidade social.

E nesse contexto, a Sociologia, na perspectiva interdisciplinar, abrange as inúmeras necessidades e inquietações que proporcionam buscar a real compreensão de aspectos

complexos da realidade social junto a busca por enfrentamento de obstáculos oriundos de um processo histórico-social, onde o conhecimento assim como muitas produções materiais são destinadas a uma minoria em detrimento de uma maioria. Conforme cita Rodrigues

Essa é a contribuição que a sociologia pode dar ao estudo dos fenômenos educacionais: confrontá-los com os mundos econômico, político e cultural em meio aos quais ocorrem. Os sociólogos ensinam que as ideias não nascem dos cérebros privilegiados, nem têm existência própria, soltas no ar. As concepções de mundo, as ideias e os valores que as pessoas compartilham entre si e que ensinam a seus filhos e alunos não são dádivas do céu; são construídas na teia cotidiana de relações e interações. São invenções do homem, são construções sociais. (RODRIGUES, 2001, p.109)

A Sociologia é a construção de pontes, de processos de mediação de conhecimentos que se transformam em compreensão das realidades sociais a partir da tomada de consciência dos sujeitos dos processos sociais, das relações sociais como um todo e não apenas como a soma das partes, ou seja, do entendimento de que são processos que estão em contínua transformação e interligados uns aos outros. Ainda, a Sociologia pode contribuir para o entendimento da sociedade, da cultura, da dimensão política e econômica dos fenômenos sociais, educacionais, por parte dos professores(as). Por fim, a Sociologia pode contribuir consideravelmente para a compreensão das percepções que os estudantes e professores(as) têm da escola e da sala de aula.

É importante atentar para o impulsionamento da Sociologia em seus dispositivos de análises, possibilitando ir além de narrativas essencialistas e naturalizantes impertinentes à teoria e a prática dos direitos humanos. Assim se faz necessário colocar os direitos humanos no centro das dinâmicas sociais, das dimensões políticas e econômicas que eles enfrentam ou reproduzem. Segundo Santos

Dai, a necessidade de se resgatar os processos sociais de formação dos direitos humanos para a compreensão de sua formação histórica, dispondo de um exercício de imaginação sociológica. Assim, a mobilização de uma imaginação sociológica é central para o entendimento das possibilidades concretas e dos sentidos atribuídos pelos agentes nas esferas de luta e promoção pelos DH. Ou seja, o acúmulo de referenciais teóricos e metodológicos da Sociologia permite o desenvolvimento de novas interpretações, isto é, de uma Sociologia dos Direitos Humanos. (SANTOS, 2020, p.22)

Ressaltamos que sobre Direitos Humanos é comum afirmarmos que são inerentes a todos os seres humanos e que são universais. É uma afirmação estruturada, embora não totalmente, numa falácia naturalista e essencialista. A priori é importante que se tenha clareza que os Direitos Humanos são históricos e não-naturais e que foram e são construídos e conquistados pelos seres humanos nas suas relações intersubjetivas e nas suas lutas contra a opressão, a exploração e a discriminação. Destarte, só podem ser ditos como universais se entendermos, enquanto comunidade humana, que todos devem possuí-los, e não que todos os possuem efetivamente. Além disso, é necessário entendermos que atribuir-lhes a universalidade não significa que são os mesmos em todo tempo e espaço, mas que os Direitos Humanos estão sempre situados em um determinado espaço-tempo, ou seja, os direitos humanos são sociais, históricos e culturais, construídos de forma permanente pela humanidade em suas relações.

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos, em sentido holístico, pode ser percebida como o conjunto de ações e práticas educativas – formais e não formais – voltadas à conscientização da sociedade sobre as questões relativas aos Direitos Humanos e à sua organização e participação na defesa dos direitos de todos os humanos. Dessa forma, inclui tanto a educação formal, no âmbito dos diversos sistemas de ensino, quanto a educação não-formal, nos âmbitos público e privado com a importância de formação integral da pessoa, na busca pelo desenvolvimento da condição de sujeito de direitos, priorizando as mudanças de valores, de atitudes e crenças, que favoreçam o respeito ao ser humano e consigam sua articulação com a realidade cotidiana e social.

A Educação em Direitos Humanos é um campo de conhecimento que tem grande importância no âmbito de uma política educacional que objetive a formação da cidadania, conforme estabelecido em documentos oficiais como o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos - documento produzido pelas Nações Unidas, após a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de direitos humanos (1995-2004) e que foi dividido em três planos de ação (2005 a 2009, destinado às políticas de educação em direitos humanos para a educação básica e ensino médio; de 2010 a 2014, concentrou-se na educação superior, de funcionários públicos, profissionais de Direito e militares; e, de 2015 a 2019, dá enfoque à educação dos profissionais de mídia e comunicação).

Além dos documentos internacionais, a Carta Cidadã, como é conhecida a Constituição Federal de 1988, vem estabelecer os Direitos Humanos, assim como a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico, como preponderantes para garantir a dignidade da pessoa humana, enfatizando o papel da Educação como política pública essencial para que todos os brasileiros e as brasileiras tenham acesso pleno aos seus direitos fundamentais. Nesse contexto

temos outros documentos que merecem destaque no cenário brasileiro, por exemplo, os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III, de 1996, 2002 e 2010, respectivamente; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006 e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) surge para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos, respondendo tanto à articulação da sociedade civil como às obrigações internacionais das quais o país é signatário. O PNEDH assim define a Educação em Direitos Humanos:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2006, p. 25).

A Educação em Direitos Humanos, seja no âmbito formal ou informal, mas aqui em especial no ensino formal, requer a adoção de práticas pedagógicas e emprego de metodologias consoantes com os princípios e valores dos Direitos Humanos para a compreensão e transformação da realidade na perspectiva da promoção e defesa destes direitos. É necessário também chamar atenção para o fato de que a *prática pedagógica* não se restringe às atividades didáticas ou ao fazer docente que ocorre na sala de aula. Ela é mais ampla, envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo, abrangendo o conjunto das atividades da escola, as relações entre os diversos atores, os diferentes aspectos do projeto político pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como *práxis* pedagógica, de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a Educação em Direitos Humanos.

Destarte, a *práxis* pedagógica representa a prática em constante movimento. Nesta prática as atividades que a permeiam, permitem que o Educador(a) possa, não só conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, que teoricamente deve estar fundamentado, mas que

contribua também para a análise desta mesma teoria, trazendo da prática elementos que contribuam para o desenvolvimento e avanço da teoria. Nesse sentido,

a práxis pedagógica é uma atividade material e transformadora, por representar movimento e articulação entre teoria e prática, no sentido de que a teoria por si só não pode ser concebida como práxis, pois a ela não corresponde uma prática de verificação de sua validade ou não, bem como uma prática sem fundamento teórico, é uma prática vazia de significado, e não poderá contribuir para o avanço do conhecimento. (GIARETTON e SZYMANSKI, 2013, p. 8)

No entanto, para o alcance dos objetivos neste processo de ensino aprendizagem, se faz necessário que toda a práxis pedagógica seja planejada, organizada e direcionada de maneira a possibilitar uma efetiva apropriação das objetivações humanas, sistematizadas por meio dos conteúdos científicos dispostos no processo de ensino aprendizagem. É fundamental também que ao se priorizar os conhecimentos científicos, como conteúdo nas atividades a serem desenvolvidas, sejam privilegiados processos importantes como a contradição, a dúvida, o questionamento, além da valorização da diversidade e da divergência, impondo que se questionem as certezas e incertezas.

Portanto, a Educação em Direitos Humanos pode ter seus fundamentos e objetivos e conteúdos articulados de forma mais orgânica com o currículo da Sociologia no ensino médio com o propósito de produzir, direta e intencionalmente, identificando e sistematizando os conhecimentos que possibilitam a humanização do sujeito, de forma que este se aproprie das objetivações produzidas pela humanidade no decorrer da história.

Nesse contexto, a experiência de inserção da EDH na rede pública estadual de ensino de Pernambuco é um exemplo exitoso porque criou

um arcabouço normativo-institucional que possibilitou a estrutura necessária e os parâmetros sobre os quais as ações se realizaram. Nesse sentido, destacam-se a criação da GEDH; a atualização curricular com implantação da disciplina optativa de direitos humanos; as ações de transversalidade do conteúdo de direitos humanos como tema gerador do projeto político-pedagógico das escolas; as ações para integrar as atividades dos vários setores da Secretaria; e a formação continuada, que apresentou formatos diferenciados, que variaram segundo cada fase. (SILVA; TAVARES, 2011, p. 15)

Nesse sentido, a Sociologia, considerando a Educação em Direitos Humanos, pode se apresentar como uma estratégia crítica e criativa na consolidação de uma nova relação para práticas de promoção da cidadania, na luta pelos Direitos Humanos. Assim, pensamos que é real e alcançável a possibilidade de desenvolvermos um material pedagógico que possibilite, através dessa consonância, processos formativos e sensibilizadores que fortaleçam laços sociais e destaquem a relação, por vezes conflituosa, entre “nós” e “os outros” na construção de novos olhares, sensibilidades e ações que auxiliem os professores(as) em suas atividades pedagógicas.

1. PROBLEMATIZAÇÃO

Diante da percepção do recrudescimento da violência; da estigmatização de determinados grupos sociais; da internacionalização dos conflitos sociais; do crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual; da degradação crescente do meio ambiente; entre outras questões, refletidas também na dinâmica escolar, percebi, ao planejar e lecionar as aulas de Sociologia, que inquietações e indignação tamanhas ficaram mais intensas para mim e para a comunidade escolar (Educandos e Educadores), ao mesmo tempo que também apontavam para a falta de uma dinamicidade, vivências e experiências que, de fato, dialogassem com o conhecimento sociológico (científico) no objetivo de travar diálogos e fomentar práticas mais consistentes e criativas.

Dessa forma comecei a planejar as aulas de maneira interdisciplinar com as disciplinas de Filosofia, História e língua Portuguesa para preencher lacunas do ensino e aquietar o espírito. Porém, foi atrelando os conteúdos de uma especialização em Direitos Humanos que comecei na UFPE (mas que não consegui finalizar) que pude perceber que as aulas de Sociologia no ensino médio que leciono na ETE (escola técnica estadual), de tempo integral e currículo integrado, ficavam mais consistentes diante da realidade da escola e mais compatíveis com as realidades apresentadas pelos(as) educandos(as) quando associadas, relacionadas aos Direitos Humanos e, consequentemente, à Educação em Direitos Humanos (EDH). A partir dessa experiência, num contato constante com o cotidiano da escola, dos educadores e dos educandos, surgiram ideias e questões de ressignificação de aulas e práticas pedagógicas para a disciplina de Sociologia em seus conteúdos. O mestrado em Sociologia vem aprimorando esse interesse e outras aspirações.

Desta maneira, ressaltar a importância que tem a Sociologia no ensino médio para a formação humanística, é demonstrar e desenvolver possibilidades de abertura para inúmeros horizontes e perspectivas. E não que a Sociologia tenha o dever de ser redentora da boa qualidade da formação básica, mas é indiscutível que a Sociologia pode contribuir para a superação do estado de indiferença dos indivíduos em relação às questões histórico-sociais desumanizadoras que estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento. Outrossim, como defende Mills (1975), as pessoas precisam de uma “qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de, perceber com lucidez o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (p. 11).

Iliezi Silva (2005), em "*A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes*", traz a questão como uma forma de aproximar os educandos dos conhecimentos sociológicos e de desenvolver a criticidade. Importante destacar que o desenvolvimento da criticidade exposto nos documentos oficiais, como as OCNEM's (2006), é uma tarefa da Sociologia no Ensino Médio e conecta-se aos processos de estranhamento e desnaturalização. Mas vale lembrar que o exercício do estranhamento e da desnaturalização necessitam, portanto, da compreensão dos contextos sociais/culturais e das biografias individuais.

É possível afirmar que a Sociologia adquiriu especificidade, sobretudo a partir das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006), apesar desta especificidade reconstruir-se na prática cotidiana e em contextos educacionais específicos. Talvez seja possível dizer que a institucionalização da Sociologia traz em si a representação dos ideais contemporâneos de educação, ou seja, de construção do conhecimento, autonomia, problematização, reflexividade. Como também propicia o uso político do conhecimento sociológico em favor da intervenção na sociedade, buscando a formação da autonomia de pensamento e estimulando a ação consciente e transformadora em face das inúmeras manifestações de opressão social que marcam e desumanizam a vida de muitas pessoas (FREIRE, 2005). A ressalva fica para questão, pertinente, de se observar e refletir sobre os possíveis riscos de engessamento de metodologias, da reprodução de conceitos e ideias mascaradas pela noção “naturalizada” da Sociologia como criticidade.

Nesse sentido,

os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio, bem como uma educação em direitos humanos, trazem a possibilidade de mobilizar conceitos e metodologias próprias para o tratamento de temáticas inerentes aos direitos humanos no ensino de Sociologia, pois tais instrumentos organizam, de alguma forma, os conteúdos do componente curricular a nível nacional. (SANTOS, 2020, p.16)

No que se refere à Educação em Direitos Humanos, na perspectiva de cumprir as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) (Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) o Governo Federal brasileiro criou a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República SEDH/PR e em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) - instância colegiada de natureza consultiva, vinculada ao MDH (Ministério do Direitos Humanos - hoje, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos

Humanos), que cumpre função relevante junto à Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos no que diz respeito à consolidação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. Instituído em 9 de julho de 2003 por meio da Portaria nº 98, depois alterado pela Portaria nº 83, de 21 de fevereiro de 2008, o CNEDH tem como destaque o art. 1º da Portaria nº 83/2008, onde afirma que

o CNEDH consiste em colegiado de caráter consultivo, vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos, e indica as seguintes finalidades: I – Propor, monitorar e avaliar a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos; II – Propor, monitorar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; III – Assessorar e emitir parecer quando consultado a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República em questões de educação em direitos humanos; IV – Colaborar na articulação com órgãos públicos e privados, movimentos sociais e outros, nacionais e internacionais, para a implementação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos; V – Sugerir a proposição de projetos de lei sobre educação em direitos humanos; VI – Estimular a criação de instâncias para a formulação, implementação e avaliação de políticas de educação em direitos nas esferas federal, estadual e municipal; e VII – Propor a elaboração de estudos, pesquisas e material didático pedagógico sobre educação em direitos humanos.

O Comitê foi formado por especialistas da área de Direitos Humanos, que atuam em instituições públicas e privadas das diversas regiões do Brasil. Desta forma, o Comitê em conjunto com a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, com os Ministérios da Educação e o da Justiça elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento resultado de debates e discussões nos 27 estados da federação. Nessa direção, ainda em 2003 é lançado o PNEDH. Após realizados encontros estaduais de Educação em Direitos Humanos nos estados da Federação durante 2004 e 2005, em 2006 foi concluída a sistematização das contribuições desses encontros culminando num documento que foi submetido à consulta pública, via internet e, posteriormente, revisado pelo CNEDH, o qual elaborou a versão definitiva do PNEDH.

A estrutura do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos

de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia. Destarte o PNEDH se apresenta como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não-formal, nas esferas pública e privada. Além disso, é também responsável pela aprovação da Resolução nº 1 de 30 maio de 2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, esta determina a obrigatoriedade da integração da Educação em Direitos Humanos de maneira interdisciplinar ao currículo mínimo das escolas.

Nesse sentido, a escola, portanto, de direito de todos, passa a ser também instrumento para assegurar outros direitos (ZENAIDE, 2006). Assim,

a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010: p. 150).

Salientamos então que a Educação em Direitos Humanos, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações, afirmando entre os indivíduos a importância da valorização de preceitos como a tolerância, a igualdade de direitos e a luta contra as injustiças, objetivos estes que também são de interesse da própria Sociologia enquanto disciplina que carrega uma responsabilidade social. Ainda, a respeito de uma educação libertadora em direitos humanos, o educador Freire propõe a educação numa perspectiva emancipadora a partir da participação:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. [...] essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares (FREIRE, 2001b, p. 99).

Nessa consonância entendemos que o ensino da Sociologia pode assumir um aspecto essencial para a formação de indivíduos (discentes e docentes) mais conscientes das realidades sociais das quais fazem parte e das que os cercam, uma vez que “uma pessoa que goza de uma

educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos” (TAVARES, 2007, p. 489). Ademais, reforçaria a compreensão sociológica dos acontecimentos sociais, no sentido de que “é preciso incentivar um olhar que alcance acontecimentos e sujeitos não como ‘problemas sociais’, como tantas vezes são percebidos no senso comum, mas avistá-los como ‘problemas sociológicos.’” (DAYRELL, 2013, P.17)

Nesse contexto, o desafio é o de apresentar um material pedagógico que no ambiente escolar construa um artesanato intelectual – “um processo intimamente ligado à vida cotidiana e que permita contínua reflexão e interpretação da produção intelectual” (MILLS, 2009, p.22). Um material pedagógico que auxilie Professores(as) na busca de virtudes do artesão intelectual, paciente e detalhista, possibilitando que práticas pedagógicas, principalmente daqueles(as) que ministram aulas da disciplina de Sociologia no ensino médio, transformem-se num processo formativo e sensibilizador que ultrapasse as paredes da sala de aula no que diz respeito a educar de maneira crítica e mais consistente para a cidadania. Assim, o problema que procuramos responder perpassou a seguinte questão: os conteúdos da disciplina de Sociologia no ensino médio em articulação/consonância com os fundamentos e diretrizes da Educação em Direitos Humanos potencializam e auxiliam a prática docente e discente?

2. OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Desenvolver um material pedagógico que viabilize, através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na qualidade de instrumentos mediadores, uma proposta de articulação entre a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos.

Objetivos Específicos

- Desenvolver um aplicativo (protótipo) como material de apoio contendo indicações e orientações sobre a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos;
- Propor um espaço digital/virtual de aprendizagem complementar que estimule a consonância entre a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos.

3. ESTADO DA ARTE

Existe uma produção que busca realizar a articulação direta dos conteúdos da disciplina de Sociologia no ensino médio com os fundamentos e diretrizes da Educação em Direitos Humanos? É possível identificar trabalhos que forneçam elementos teórico-práticos para elaboração de um material pedagógico? Para refletir sobre essas questões o estado da arte trará importante contribuição ao trabalho. Nessa direção, os estudos relativos ao “estado da arte” podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm por objetivo:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Buscamos, então, levantar essa produção, lançando mão de alguns descritores-chave, como:

- Sociologia e Educação em Direitos Humanos
- Sociologia no ensino médio e a Educação e Direitos Humanos
- Educação para os Direitos Humanos e a disciplina de Sociologia
- Ensino de Sociologia e Direitos Humanos
- Sociologia Escolar e Educação em Direitos Humanos
- Direitos Humanos em Sala de Aula e a disciplina de Sociologia
- Direitos Humanos e Sociologia

Nesse contexto, foi possível encontrar alguns trabalhos que, de alguma forma, estavam relacionados direta ou indiretamente ao trabalho que proponho. Um desses trabalhos é o artigo “*A educação em direitos humanos e a contribuição do ensino de sociologia para a ação emancipatória*” das professoras Natália Braga de Oliveira e Silzane de Almeida Carneiro (OLIVEIRA E CARNEIRO, 2017). Neste trabalho as autoras, professoras do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, trazem uma reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a

contribuição da Sociologia no Ensino Médio na construção de um campo analítico e metodológico para sua efetivação e possível promoção de uma ação solidária, responsável e transformadora, portanto emancipatória. Aqui é importante ressaltar a relevância da Sociologia como disciplina do Ensino Médio e sua contribuição na promoção dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, no sentido de se tornar base para a construção do conhecimento crítico, solidário, não-instrumental, ao estimular a participação, a leitura e a interpretação da realidade no exercício da imaginação sociológica, dentre outras possibilidades de compreensão da contemporaneidade.

Outro trabalho que elucida possibilidades à nossa proposta de construção de um material pedagógico (aplicativo) é o artigo “*O ensino de sociologia e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: os desdobramentos de uma política educacional*” (NUNES, 2016). Este trabalho, traz colocações sobre o processo de implementação da política de Educação em Direitos Humanos (EDH), em sua concepção, princípios e ações programáticas na vinculação com o ensino de Sociologia. É relevante porque a autora faz numa avaliação das orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) para a educação básica concernentes à currículo e formação docente.

Esse artigo também serve como apoio a nossa proposta de trabalho porque ao avaliar as orientações curriculares para o ensino médio, especificamente entre as disciplinas que compõem o eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), percebe-se que são poucas as referências diretas aos Direitos Humanos. Como tema, os Direitos Humanos aparecem somente no eixo da Sociologia, constatando-se, dessa forma, que a Sociologia é a disciplina que mais contempla os temas e preposições previstos nas orientações de EDH para educação básica (NUNES, p.11). Contudo, a autora faz ressalvas e coloca que, mesmo nessa relação estreita entre a disciplina de Sociologia, formação política dos Educandos(as) e a EDH, não é viável responsabilizar apenas a Sociologia pela abordagem dos conteúdos relativos aos Direitos Humanos. A Sociologia como uma disciplina do ensino médio não pode abordar um tema tão polissêmico e que está inserido num projeto multidimensional, embora isso não a isente da abordagem dos conteúdos relativos aos Direitos Humanos.

O trabalho “*A educação em direitos humanos e a sociologia em sala de aula: desenvolvendo práticas de socialização para a coexistência*”, (MORAES, 2013), é muito interessante porque, para além de exaltar a importância da resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, discute o papel formativo da Escola e fundamenta o reconhecimento da disciplina de Sociologia em seu currículo (mesmo ressaltando que há um embate na orientação e organização para um currículo

mínimo). Argumenta-se que, ainda assim, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia (BRASIL/MEC, 2009), a Sociologia tem um alcance maior para evidenciar e fortalecer a relação entre seus temas com a temática dos Direitos Humanos, uma vez que os direitos fundamentais, tratados na Declaração, estão naturalmente inseridos em diferentes conteúdos das Ciências Sociais que compõem o currículo da disciplina, segundo afirma Guimarães (2010a), conforme citado Moraes (2013, p.5).

No trabalho “*Ensino de Sociologia e Educação em Direitos Humanos frente às políticas públicas para o livro didático*” (LEITE E BAPTISTELLA, 2017), o objetivo é demonstrar como a Sociologia aborda a Educação em Direitos Humanos em seus livros didáticos aprovados pelo Plano nacional do livro didático de 2015. Nesse sentido, os autores trazem a discussão da relação entre o ensino de Sociologia e as políticas públicas como uma atitude fundamental que situa o professor e o seu trabalho pedagógico de modo crítico, frente à presença e a ausência de projetos nacionais de educação. Ainda, colocam que a abordagem dos Direitos Humanos pela Sociologia no Ensino Médio não tem apenas uma conotação ideológica, mas diz respeito à consonância da mesma com certas políticas educacionais e a Educação em Direitos Humanos (EDH) é numa política pública com vários focos (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Programa de Educação em Direitos Humanos) que sugerem abordagem interdisciplinar dos Direitos Humanos.

Dessa forma, a pesquisa desses autores buscou mostrar a importância da Educação em Direitos Humanos como uma política pública que impacta no ensino médio, nas disciplinas de humanidades e mais especificamente na Sociologia. Ademais, os autores afirmam que existe uma proposta pedagógica interessante que pode ser uma ferramenta com grande potencial nas aulas de Sociologia, porém entendem que há um retrocesso nas políticas dos livros didáticos, descompassos entre a Educação em Direitos Humanos (como uma política pública) e as políticas educacionais do livro didático. Segundo os autores,

os descompassos acontecem no sentido de atraso das políticas públicas do livro didático em relação as políticas educacionais de educação em direitos humanos, pois enquanto existe uma proposta pedagógica super interessante e que pode ser uma ferramenta com grande potencial nas aulas de sociologia ou de qualquer outra disciplina a um retrocesso nas políticas dos livros didáticos. (Leite e Baptistella, 2017. p.18).

No trabalho *Direitos humanos no ensino de Sociologia: uma análise comparativa dos livros didáticos aprovados no PNLD 2018* (SANTOS, 2020), que buscou verificar em que

medida os conteúdos de direitos humanos são tratados nos livros didáticos de Sociologia, foi possível constatar pela base teórica proposta por Stephen J. Ball que disserta sobre a possibilidade de produção de discursos híbridos, que através da concepção da interdisciplinaridade se faz presente meios de integração da Sociologia no ensino médio com a Educação em Direitos Humanos. Importante discussão porque destaca diferentes abordagens dadas aos conteúdos de Direitos Humanos nos livros didáticos de Sociologia, o que nos permite compreender melhor os limites e possibilidades no currículo escolar do Ensino Médio.

Ainda, o trabalho intitulado *Segurança pública e direitos humanos: problemas práticos para o ensino de sociologia no ensino médio* (LOPES, 2020), provoca e busca elucidar discussões e práticas em relação à educação e segurança pública no panorama dos Direitos Humanos a partir da disciplina Sociologia no ensino médio. Esse trabalho analisa documentos que se reportam para uma educação em Direitos Humanos apontando discussões mais consistentes do tema da segurança pública para a Sociologia no ensino médio, levantando a preocupação sobre como são abordadas as questões sobre Direitos Humanos, além de orientar possibilidades de trabalhar o tema na disciplina de Sociologia.

Nessa direção, entendemos que existem direcionamentos intelectuais construídos, e em construção, a partir dos trabalhos citados que concorrem e contribuem para a elaboração do nosso trabalho que tem a preocupação com os Direitos Humanos e que busca, a partir dos conteúdos da disciplina de Sociologia no ensino médio articulados com os fundamentos e diretrizes da Educação em Direitos Humanos produzir um material pedagógico (aplicativo) que auxilie Professores(as) que lecionam a disciplina de Sociologia, passando pelas fases do Educar em Direitos Humanos, a saber, sensibilização, percepção e reflexão, assim tornando a prática docente mais consistente perante as mazelas sociais que nos afetam.

4. REFERENCIAIS TEÓRICOS

O ensino de Sociologia no ensino médio tem sido um tema historicamente desafiador, não somente no campo da legislação e na garantia de seu cumprimento, mas também no que se refere à formação docente e às novas estratégias de ensino e de aprendizagem. Realizar uma abordagem sobre a importância do ensino de Sociologia na Educação Básica nos remete, também, ao reconhecimento de que essa reflexão apontará para um histórico curricular profundamente marcado por uma intermitência dessa disciplina, no âmbito do que hoje denominamos Ensino Médio. Essa descontinuidade acarretou dificuldades na construção do que podemos chamar de “identidade pedagógica” para a Sociologia no currículo da Educação Básica, o que também dificultou a apreensão de sua especificidade epistemológica diante das demais disciplinas, a saber: o estudo dos fenômenos sociais produzidos a partir das relações estabelecidas pelos indivíduos na sociedade. Além disso, a disciplina de Sociologia acabou se transformando, em algumas realidades sócioeducacionais, numa disciplina que está diretamente relacionada ao complemento da carga horária de profissionais de educação não licenciados para o ensino dos conhecimentos sociológicos.

Nesse sentido,

a percepção é de que a disciplina ainda não conseguiu se firmar como componente curricular do Ensino Médio, sendo na maioria das vezes, vista como um complemento da carga horária, podendo ser ministrada por profissionais de outras áreas sem prejuízo para o aprendizado dos alunos (VIEIRA; CUNHA, 2014, p. 9).

Essa caracterização negativa da Sociologia no ensino médio é percebida em muitas configurações escolares e acaba contribuindo para o afastamento de professores(as) e educandos(as) de suas próprias realidades, levando em consideração que pelos conteúdos da disciplina de Sociologia é possível fazer surgir significativas situações de ensino e de aprendizagem direcionadas à problematização da complexa rede de relações sociais, culturais e políticas que circunda a comunidade, a escola e seus sujeitos.

Mas nessa perspectiva também podemos observar a importância do papel da Sociologia uma vez que possibilita um constante exercício da “imaginação sociológica” (MILLS, 1975). É nesse sentido que Mills (1975)

defende a concepção de que os homens modernos não necessitam de mais informações ou habilidades racionais para conseguirem dissipar a sensação de impotência e encurralamento diante das adversidades sociais e históricas, mas sim de uma “qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de, perceber com lucidez o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1975, p. 11).

Assim, a imaginação sociológica é essa qualidade de espírito que o autor vai definir da seguinte forma:

A imaginação sociológica capacita o seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa. (MILLS, 1975. p. 11-12).

Temos então que a disciplina de Sociologia desempenha uma racionalidade alicerçada na relação entre indivíduo e sociedade, na compreensão dos indivíduos enquanto produtos e produtores do meio social e, portanto, que a definição do olhar sociológico ou de imaginação sociológica de Mills (1975, p. 12) se encontra. Desta forma, a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade.

Na leitura da normativa, que busca orientar a ação educativa dos professores(as) de Sociologia, temos as Orientações Curriculares Nacionais que afirmam os dois princípios (conceitos, atitudes) centrais da Sociologia e que devem ser operacionalizáveis nas aulas da disciplina:

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo (OCN, 2006, p. 107).

Para elucidação, podemos dizer que a questão do estranhamento está relacionada com o afetar-se. O afetamento do ser pelo seu entorno e por outros seres, o que o faz ressignificar esses entes e os colocar em uma nova cadeia causal:

O movimento do estranhamento é o ato de estranhar no sentido de se admirar, de se espantar diante de algo que não se tem conhecimento ou costume; pode-se alcançar o “estranho” ao perceber algo ou alguém de forma diferente do que se conhece, ao assombrar-se em função do desconhecimento de certos fatores, ao se sentir incomodado diante de um fato novo ou de uma nova realidade, ao não se conformar com algo ou com a situação em que se vive; ao não se acomodar (MORAES, 2010).

Sobre o princípio da desnaturalização

[É] comum ouvirmos no cotidiano da prática pedagógica a expressão: “Isso é natural”. Esta expressão aponta para a ideia de algo que sempre foi, é ou será da mesma forma, imutável na relação tempo e espaço. Em consequência, por exemplo, podemos nos deparar com uma situação assim: “É natural que exista a desigualdade social, é normal, afinal ela sempre existiu e sempre existirá. O mundo é assim mesmo”. Dessa forma, os indivíduos manifestam o entendimento de que os fenômenos sociais são de caráter natural, ou seja, não lhes é sabido que tais fenômenos são na verdade constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos e reproduzidos, resultado das relações sociais em suas mais diversas estruturas. A desnaturalização das concepções a respeito dos fenômenos sociais surge como um papel central do movimento do pensamento sociológico (MORAES, 2010).

Compreender os fenômenos sociais como resultados da atividade humana em sociedade é o objetivo do princípio da desnaturalização. Dessa forma, a Sociologia possibilita a percepção do caráter histórico das estruturas e dinâmicas sociais com o propósito de contestar, desconstruir perspectivas e explicações que naturalizam e que ofusciam a historicidade das relações e práticas sociais.

No horizonte dessa argumentação, estranhamento e desnaturalização

demarcam a especificidade do ensino de Sociologia na escola de nível médio, cumprindo o importante papel quanto ao desenvolvimento da imaginação sociológica, habilidade intelectual capaz de promover o rompimento com as percepções ingênuas sobre a realidade social, além de possibilitar aos estudantes o protagonismo diante da construção de uma visão de mundo mais ampla e cada vez mais crítico-reflexiva (ARAÚJO; LIMA, 2015, p.169)

Ainda, a Sociologia no âmbito escolar proporciona também o uso político do conhecimento sociológico em favor da intervenção na sociedade, buscando a formação da autonomia de pensamento e estimulando a ação consciente e transformadora em face das inúmeras manifestações de opressão social que marcam e desumanizam a vida de muitas pessoas (FREIRE, 2005).

Nesse movimento é importante que os professores(as) se coloquem como mediadores que possam promover um “desencaixe-encaixe” na cabeça do(a) educando(a) para que se sinta, de fato, inserido(a) em sua realidade, socialmente construída.

Ademais,

No ensino médio, uma das responsabilidades do professor(a) de Sociologia é desenvolver, no aluno, a capacidade de problematizar o mundo a sua volta. Incentivá-lo a perceber situações que fazem parte de sua convivência como, por exemplo, a falta de interesse do governo local em atender às demandas de sua escola ou de seu bairro, ou ainda, a violência física, praticada, cotidianamente, no ambiente escolar. Provocar o estranhamento e a desnaturalização é desenvolver a sensibilidade do aluno para enxergar sociologicamente o mundo, a partir de diferentes questões que o cercam diariamente (GUIMARÃES, 2014, p. 27).

Destarte, temos que a Sociologia é um espaço favorável e importante para a realização das Ciências Sociais no Ensino Médio, porque possibilita aos Professores(as) e aos Educandos(as) lentes novas para a interpretação da realidade, permitindo assim a construção de novos modos de pensar as práticas sociais em suas plurais formas de manifestação. Assim sendo, a Sociologia no Ensino Médio proporciona referenciais próprios de análise para que os sujeitos envolvidos possam “sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo” (MILLS, 1982, p. 10).

Por conseguinte, como porta-voz das Ciências Sociais no ensino básico, a Sociologia vem proporcionar o contato com sistemas de conhecimentos sobre o mundo social capazes de desencadear uma conduta crítica, reflexiva e atuante diante das relações e práticas humanas. Sendo assim, as perspectivas sociológicas, antropológicas e políticas podem se transformar em importantes referenciais cognitivos através dos quais pode-se ler os fenômenos sociais, interpretá-los, problematizá-los e, consequentemente, atuar sobre eles.

Dessa maneira, é válido afirmar que as aulas de Sociologia no ensino médio despertam novos cenários onde é possível a compreensão e problematização da nossa presença e

movimento no mundo, além de permitir conhecimentos, formações e construções que conduzam à ressignificação da nossa humanidade em tempos de desencantamentos sociais.

A partir dessas reflexões e argumentações sobre a importância e aplicabilidade da Sociologia no ensino médio compreendemos que é possível concatenarmos esse arcabouço teórico à um projeto de Educação que, além de realizar movimentos para o estranhamento e a desnaturalização de fenômenos sociais, proporcione e potencialize à prática docente, com consequente benefício aos(as) educandos(as), um suporte para lidar de maneira sensível com questões como Relações Étnico-Raciais: Racismo, Tecnologias e Sociabilidade: Indústria cultural, Desigualdades Sociais: Pobreza, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais, entre outros, que são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade.

Nesse contexto, e tendo como partida a Sociologia no ensino médio, é que a Educação em Direitos Humanos pode se apresentar

enquanto uma prática educativa que é tida como uma consequência da decadência das ditaduras militares ao final dos anos 1970, bem como do processo de redemocratização ocorrido nos países latino-americanos. Fundamenta-se através do reconhecimento, respeito, defesa e promoção do conjunto dos direitos humanos, possuindo como objetivo desenvolver suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e apresentando ferramentas e elementos que podem torná-los efetivos (MAGENDZO, 2006).

Candau ressalta a configuração sócio-crítica da educação afirmando o potencial crítico e transformador da Educação em Direitos Humanos. Diz a autora:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAU, 1998, p. 36).

Corroborando com a disciplina de Sociologia, a EDH não se trata apenas da transferência de conhecimentos,

mas sim está voltada para uma mudança cultural, baseando-se na transferência e construção de valores através de uma educação permanente, continuada e global. Trata-se de uma formação baseada no respeito à dignidade da pessoa humana, estando orientada para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo

que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença (BENEVIDES, 2003, p. 1).

Para a inserção da EDH no ensino formal, faz-se indispensável a prática pedagógica, que precisa estar em consonância com os princípios e valores dos direitos humanos. Assim, ela deve ter como objetivo principal compreender e transformar a realidade na perspectiva da promoção e defesa desses direitos. Deve-se refletir que a prática pedagógica envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo. Todavia a prática pedagógica deve ultrapassar limites abrangendo as demais atividades da escola, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como práxis pedagógica (SOUZA, 2007), de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH. Ainda, deve contribuir para o empoderamento individual e coletivo, pois assim é possível fomentar as capacidades das pessoas e direcioná-las ao desencadeamento de processos de democratização e de transformação (SACAVINO, 2000).

Nesse sentido, para Godoy (2014), a EDH deve permear o currículo formal em todas as suas disciplinas. Todavia, cada disciplina deve refletir, a partir do seu objeto de estudo, sobre o seu modo de vinculação com a EDH. No suporte a esse trabalho de inserção, Godoy (2014), propõe que é preciso aprofundar a compreensão sobre as diretrizes orientadoras da EDH deixando evidente que o começo dessa nova prática é também um novo desafio.

[...] Portanto, isso não quer dizer que todas as disciplinas vão ministrar todos e os mesmos conteúdos de EDH. Mas também não quer dizer que umas o farão e as demais vão ignorá-los. Precisa ficar claro que a EDH está presente nos processos naturais, nos processos sociais e nos processos de linguagem. (Godoy, 2014, p. 90).

É importante dizer que o conceito de currículo traz em seu cerne questões de identidade e de poder, mesmo que haja um discurso recorrente que define currículo como o repertório de conhecimentos que deve ser ensinado nos processos formais de educação. Assim, uma vez que sujeita nossa forma de observar a realidade e determinar o que devemos ser, negando e afirmando saberes e identidades, o currículo se converte em um campo contestado, em uma disputa de sentidos (SILVA, 2007).

A Sociologia considerando esse contexto da Educação em Direitos Humanos pode se apresentar como uma estratégia crítica e criativa na consolidação de uma nova relação entre

educação e conhecimento ao sustentar teórica e analiticamente práticas de promoção da cidadania, na luta pelos Direitos Humanos. Nesta direção, o conhecimento Sociológico ao fugir dos parâmetros instrucionistas, autoriza a construção de competências para a ação social, cria alternativas e possibilita novos arranjos institucionais na promoção de uma multiplicidade de olhares e perspectivas sobre a cidadania, a sociedade e os Direitos Humanos.

Ainda, Candau (2007), percebendo um vínculo direto entre os princípios da democracia e dos Direitos Humanos, considera a educação em Direitos Humanos como ferramenta fundamental para a efetivação da democracia porque, segundo a autora, este modelo de educação:

1. é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos; 2. deve articular as categorias da igualdade e da diferença; 3. deve realizar o empoderamento dos atores sociais; 4. é uma filosofia e deve integrar a cultura escolar; 5. Está assentada no tripé: a) conhecer e defender direitos; b) respeitar a igualdade de direitos dos outros e c) deve estar comprometida com a defesa dos direitos dos outros. (CANDAU, 2007, p. 61)

Importante destacar sobre a EDH, a necessidade de construí-la de forma transdisciplinar e interdisciplinar, bem como de forma indissociável no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nesse sentido, para Dagnino (2015), a produção de conhecimento deve ser orientada por problemas concretos e de pertinência social, o que exige a consideração de se integrar as diferentes disciplinas em torno destes, como por exemplo a Sociologia.

Outrossim, é sabido que os Direitos Humanos estão sendo violados constantemente e segundo Silva (1999) a partir da ampliação de políticas neoliberais promove-se a manutenção da desigualdade social, fator que se constitui em um sério entrave à expansão e efetivação desses direitos. Nesse entremeio, estão as escolas brasileiras e suas grandes dificuldades em realizar práticas cotidianas no que se refere aos processos de estranhamento e desnaturalização da vida social, além de dificuldades em combater violações de direitos. Neste sentido, D'Almeida, Eying e Hanna (2009) nos alertam que:

as escolas devem tornar-se um lugar plural e dialógico, um lugar em que os estudantes não sejam levados apenas a ler textos, mas a entender contextos. Infelizmente as atividades escolares giram em torno da necessidade de reproduzir aquilo que é ditado pelos grupos dominantes. Direta e indiretamente, as escolas acabam reforçando em suas ações exclusões e injustiças às classes, raças e gêneros. (D'ALMEIDA, EYING e HANNA, 2009, p.8-9).

Porém mesmo com inúmeras dificuldades compreendemos que é nesse espaço privilegiado, a escola, que, através dos conteúdos de Sociologia em consonância com a Educação em Direitos Humanos, se faz possível a construção de práticas sociais de sensibilização e formação de visões de mundo adversas às mazelas sociais como o preconceito, a discriminação, a violência (física e simbólica), etc.

São diversas as razões para a construção de um projeto onde os conteúdos da disciplina de Sociologia se articulem com a promoção da Educação em Direitos Humanos. Podemos argumentar sobre essa pretensão quando entendemos que

Educar em Direitos Humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade. (SILVA E TAVARES, 2013, p.52-53)

É pertinente observar que diante do processo de mercantilização dos espaços, da captura da subjetividade dos indivíduos para a competitividade capitalista em seu individualismo exacerbado que segregada e violenta, a educação revela-se dissociada de sua face política, emancipatória e de construção de sujeitos autônomos. Esses fenômenos sociais produzem desafios e tensões que atravessam as relações sociais também nos espaços escolares. Contudo, percebemos revelar-se pontos de intersecção entre a disciplina de Sociologia e a Educação em Direitos Humanos, quando analisamos os objetivos para o Ensino Médio previstos pela LDB de 1996, como o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos educandos – responsável pelo aprimoramento da pessoa humana e pelo desenvolvimento de competências que o permitem integrar seus projetos pessoais com os projetos da sociedade em que está inserido.

É nesse cenário que atentamos para a necessidade de observarmos que tanto a Educação em Direitos Humanos quanto a Sociologia escolar se articulam em práticas pedagógicas (por exemplo, projetos temáticos) alicerçadas na dialogicidade e participação, o que possibilita oportunidades a todos e todas. O caminho é desenvolver um projeto onde possamos estimular e respeitar a curiosidade e interesse dos Educandos, apresentando os temas e oportunizando o

debate. Porque é pelo debate que se fortalece a capacidade dialógica, assim como o respeito à diferença (FREIRE, 2007). A questão é possibilitar uma ação autônoma dos Educandos, permitindo-se que os mesmos se reconheçam como sujeitos capazes de avaliar, julgar e fazer escolhas racionais. O compromisso com os Direitos Humanos deve se construir a partir de uma adesão autônoma dos estudantes, e não pela dimensão punitiva, autoritária, que tende em algum momento ser contestada, podendo ser, inclusive, de forma violenta (ADORNO, *op. cit.*).

Além disso, essa articulação busca em seus fundamentos e princípios a promoção da vivência dos Direitos Humanos de maneira a fixá-los na vida cotidiana das pessoas proporcionando assim não apenas o saber pedagógico, mas, também o saber experiencial. Contudo, vale ressaltar que, nessa articulação entre EDH e Sociologia no ensino médio, é imprescindível despertar a responsabilidade em relação a defesa do respeito a todas as pessoas e, para que esse processo se torne viável, é necessário assumir e pôr em prática esse compromisso.

Ademais, o professor(a)/educador(a) precisa buscar continuamente obter conhecimento e experiência sobre as temáticas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e dos Direitos Humanos. Nessa perspectiva, Candau (2003) defende que um projeto coerente com a Educação em Direitos Humanos deverá se alicerçar em dois eixos estruturadores: a vida cotidiana como referência permanente da ação educativa e a admiração diante de toda expressão de afirmação da vida. Nesta direção, é importante que sejam promovidas atividades que busquem acentuar a alteridade de nossa sociedade, com o objetivo de fortalecer um olhar tolerante, não estereotipado sobre aquilo que nos é estranho, dessa forma cultivando uma postura dialógica que visa à consolidação de uma cultura de paz.

Destarte, com o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação, o ideal é defender um currículo plural, que seja permeado de temas, questões e problemas que se fazem presente no cotidiano de todos nós. Nesse sentido, Arroyo que afirma:

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola. (ARROYO, 1994, p. 31).

4.1. O artesanato intelectual e a imaginação sociológica: indispensáveis no ensino de Sociologia com Educação em Direitos Humanos

De fato, sabemos ser uma característica diferenciada do trabalho intelectual, um determinado grau de autonomia, o que possibilita, no caso ao sociólogo, o uso de alguma criatividade no seu ofício. Aqui, é importante ter em conta que esse texto de Mills (2009), tinha por finalidade fornecer uma série de dicas aos jovens pesquisadores. Era, portanto, a esse tipo de trabalhador intelectual/sociólogo, o pesquisador, ao qual o autor se referia ao traçar a analogia com o trabalho do artesão. No entanto, entendemos ser possível que essa caracterização, qualificação seja também colocada da mesma maneira, como válida, para o professor(a) que leciona Sociologia no ensino médio.

O que precisam, e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica. (MILLS, 1969, p.10)

Charles Wright Mills (1916-1962), sociólogo, foi responsável pela criação do conceito de imaginação sociológica. O autor nasceu no Texas e se tornou doutor em Sociologia pela Universidade de Wisconsin. Dentre tantas obras importantes destacamos aqui “A imaginação sociológica” de 1959. A obra procurava demonstrar para os sujeitos, sociólogos e não-sociólogos, a importância da Sociologia.

Mills acredita que o dever intelectual e político dos sujeitos é o de relacionar sentimentos perturbadores com as modificações de nossa sociedade, analisando, por exemplo, problemas matrimoniais à luz das crises institucionais da família, descobrindo as possibilidades de enfrentar e solucionar tais problemas. De certa maneira podemos afirmar que Mills nos mostra que a nossa consciência é esculpida pela nossa vivência cotidiana e que as relações com as pessoas ao nosso redor, como por exemplo os vizinhos, a família e os amigos, criam e recriam nossos olhares para a realidade. Ainda que questionável, poucas vezes elencamos nossas ações a partir de referências que sejam mais amplas no sentido histórico e social fazendo com que as relações entre “homem e sociedade” e “biografia e história” estejam no centro de nossas atenções e ocupações mais corriqueiras e, dessa forma, costumamos a traçar caminhos pelo que é de imediato e mais próximo.

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para vida íntima e para carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas. (MILLS, 1969, p.11)

Sob outra perspectiva, despertar a consciência para as influências sociais que o cotidiano rotineiro traz, produz sensações, sentimentos, afetos que, de certa forma, aprisionam e angustiam, e isso acontece também porque as mudanças sociais vêm se processando mais aceleradamente. Destarte, por causa desse processo de aceleração das mudanças sociais, sentimentos de incapacidade e insegurança invadem as habituais configurações de agir e pensar e de compreender os novos significados sociais fortalecendo ao mesmo tempo um individualismo exacerbado como forma de proteção às inúmeras formas de opressão. Consideráveis mudanças nos modelos do trabalho e das relações sociais afetivas nos permitem observar esclarecedores exemplos sobre as incertezas da sociedade contemporânea.

À vista disso, Wright Mills, convoca o uso dos instrumentais sociológicos como forma de deslindar o mundo e suas transformações, na busca incessante de tornar inteligível as causas e consequências e para possibilitar respostas aos anseios e angústias dos indivíduos.

E apesar disso, os homens não definem, habitualmente, suas ansiedades em termos de transformação histórica e contradição institucional. O bem-estar que desfrutam, não o atribuem habitualmente aos grandes altos e baixos das sociedades em que vivem. Raramente têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial; por isso, os homens comuns não sabem, quase sempre, o que essa ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. Não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo. Não podem enfrentar suas preocupações pessoais de modo a controlar sempre as transformações estruturais que habitualmente estão atrás deles. (MILLS, 1969, p.9)

Ainda, pode-se afirmar que a obra de Mills reitera a questão de que a visão e a capacidade do indivíduo são limitadas pelo trabalho, família, vizinhos, dentre outros ambientes. Mills posiciona a questão de que mudanças interpessoais também repercutem na

estrutura da sociedade, mesmo que, em muitas dessas situações, os indivíduos permaneçam como espectadores e com a sensação de estarem cada vez mais encravados, o que nos revela como a vida de qualquer indivíduo e a história da sociedade devem ser compreendidas em suas conexões mútuas, ou seja, no impacto recíproco que uma dimensão exerce sobre a outra.

Assim, a imaginação sociológica tem sua composição a partir das dimensões da História, da biografia e da estrutura social. É na relação dessas dimensões que podemos entender a experiência individual e também podemos nos avaliarmos dentro do contexto do qual fazemos parte. Contudo, é de suma importância que a busca pela compreensão da sociedade, de seus processos de mudança e como esta vem sendo construída historicamente, possibilite uma percepção mais fidedigna da natureza humana na sociedade, além de evidenciar o que mantém, na sociedade, a coesão e o impulsionamento das transformações.

É por isso, em suma, que por meio da imaginação sociológica os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como 'minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. A imaginação sociológica é a forma mais frutífera dessa consciência. (MILLS, 1969, p.13)

Para Mills, é evidente a relevância e o caráter fundamental da Sociologia para a vida dos indivíduos. Isso porque permite, de maneira responsável, uma compreensão mais vasta de como as relações mais íntimas e particulares são afetadas por contexto sociais complexos e mais amplos. O autor afirma, “o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período” (MILLS, 1969, p. 12). Por conseguinte, é num processo de se localizar no tempo-espacó histórico-social que se torna possível apreender holisticamente outros cenários e outras perspectivas humanas.

Nesse contexto, surge, o que para Mills é uma diferenciação extremamente fecunda, e parte intrínseca da imaginação sociológica, que está entre "as perturbações pessoais originadas no meio mais próximo" e "as questões públicas da estrutura social". É nessa diferenciação que se encontra um fundamental mecanismo do processo de elaboração da imaginação sociológica, os olhares que nos permite ampla compreensão da história e da biografia e das relações entre uma e outra no interior da sociedade, o que certamente proporciona aos sujeitos, melhores

composições e desenvolvimentos de trabalho nas áreas das ciências sociais. Essa é a tarefa e a promessa da imaginação sociológica.

Mas ainda sobre perturbações que perpassam a história e biografia dos indivíduos e que podem trazer esclarecimentos quanto de sua diferenciação, mas também de sua relação com as questões públicas, temos pelo autor

As perturbações ocorrem dentro do caráter do indivíduo e dentro do âmbito de suas relações imediatas com os outros; estão relacionadas com o seu eu e com as áreas limitadas da vida social, de que ele tem consciência direta e pessoal. Assim, a formulação e a resolução das perturbações se enquadram, adequadamente, no âmbito do indivíduo como entidade biográfica e dentro do alcance de seu meio imediato o ambiente social que está aberto diretamente à sua experiência pessoal e, em certas proporções, à sua atividade consciente. Uma perturbação é um assunto privado: a pessoa sente que os valores por ela estimados estão ameaçados. (MILLS, 1969, p.14).

Em realidade, além de riquíssimas contribuições para os sociólogos e não sociólogos, e nesse caso professores(as), Mills ensina que a imaginação sociológica não deve ser vista apenas como habilidade ou ferramenta para tornar-se mais crítico e reflexivo, mas também seus encadeamentos devem se expandir às práticas sociais e às intervenções pedagógicas, destarte, permitir aos indivíduos “perceber o que está acontecendo no mundo e compreender o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade” (MILLS, 1969, p.13).

Nesse sentido, podemos dizer que a principal conquista da imaginação sociológica é a compreensão de que os indivíduos só podem de fato apreender sua existência e projetar anseios para um possível futuro quando se perceberem como parte de um determinado contexto social. Deste modo se processa a percepção de que nossas ações induzem e são induzidas pela dinâmica da sociedade, e isso permite que possamos olhar além do circunscrito espaço da vida particular. Esse é o trabalho da Sociologia e é a promessa da imaginação sociológica: criar condições para desenvolver a capacidade de mudanças de perspectivas, de estabelecer relações entre os diferentes campos que compõem o indivíduo e social.

O indivíduo que se apodera e exerce interação com as reflexões e considerações da Sociologia desperta e se abisma com a realidade, estranha o que é costumeiro e familiar, e assim potencializa suas indagações, fazendo-o refletir a partir de novos pressupostos. A imaginação sociológica é capaz de tirá-lo da apatia e engajá-lo nas questões públicas. Pois, o faz perceber que – não raramente – suas “perturbações” individuais são compartilhadas por

outros tantos indivíduos por serem produtos das relações e estruturas sociais.

Nesse ínterim, podemos direcionar aos professores(as) a orientação de Mills onde declara que

O analista social clássico evitou qualquer esquema rígido de procedimentos; buscou desenvolver e usar, em seu trabalho, a imaginação sociológica. Repelido pela associação e dissociação de Conceitos, só empregou expressões mais complicadas quando tinha boa razão para acreditar que pelo seu uso ampliaria o alcance de suas sensibilidades, a precisão de suas referências, a profundidade de seu raciocínio. Não é inibido pelo método e pela técnica; o modo clássico é o modo do artesão intelectual. (MILLS, 1969, p.132)

Podemos ainda afirmar que pela proposição de Mills (1969) que o artesão intelectual pode ser visto como um “tipo ideal”, sendo essa concepção muito próxima do termo utilizado por Max Weber e que significa configurar o trabalho de pesquisa como um ofício. Novamente temos a importância da dimensão existencial na formação do indivíduo, o que expressa o reforço da indissociabilidade entre a vida e o trabalho do artesão intelectual. Sendo assim, a defesa de que a vida e o trabalho são inseparáveis, na perspectiva de artesão, admite que a representação sociológica transpassa suas configurações de viver e ver o mundo. O sentido de experiência aqui é entendido como a influência do passado que afeta seu presente, podendo definir sua experiência futura.

Dessa forma, entendemos que artesanato intelectual acontece dentro de cada indivíduo, com base nas influências das experiências e como afirma Mills

[...] quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma seu próprio eu a medida que se aproxima da perfeição de seu ofício; para realizar sua potencialidade, e as oportunidades que lhe surgem, ele constrói um caráter que tem, como essência, as qualidades do bom trabalhador. Isso significa que deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente. Nesse sentido, o artesano é o centro de si mesmo, e o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupe. Dizer que pode "ter experiência" significa que seu passado influiu e afeta o presente, e que define a sua capacidade de experiência futura. [...] ele terá de controlar essa interinfluência bastante complexa, saber o que experimenta e isolá-lo; somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e prova de suas reflexões, e no processo se modelará como artesão intelectual. (MILLS, 1969, p.211).

Assim, a fim de que os indivíduos sejam bons artesãos: que evitemos qualquer norma

de procedimento rígida a fim de nos desviarmos “do fetichismo do método e da técnica” (MILLS, 1969, p.240). Neste ponto de vista, é possível um melhor entendimento da relevância do desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa e desenvolvimento de um material pedagógico (aplicativo), pois o termo e o pressuposto de pesquisa do artesanato intelectual acabam se configurando como uma discussão sobre a relação teoria e método imerso numa dimensão social. Essa discussão mostra que é

imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretensioso, e devemos tentar sermos, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato. [...] sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade. (MILLS, 1969, p.240).

O autor ainda nos mostra que ao elaborar e tentar resolver os problemas de pesquisa

não hesitemos, na verdade procuremos, de forma permanente e imaginativa, valer-nos das perspectivas e material, ideias e métodos, de qualquer e de todos os estudos sensíveis do homem e da sociedade. São nossos estudos; é parte do que somos parte; não deixemos que nos sejam tirados por aqueles que os encerrariam num jargão estéril e nas pretensões e especialização. (MILLS, 1969, p.242).

E é no processo da pesquisa, para organização e estruturação de suas reflexões, constituídas pelas caracterizações das experiências pessoais e profissionais, que o artesão intelectual deve manter um diário, para arquivar todos os dados que sistematizam o que está fazendo como intelectual e experimentando como pessoa. Dessa forma, é que destaca o autor:

Servindo como controle para evitar repetições de trabalho, o arquivo também conservará suas energias. Estímulo contará a captura dos “pensamentos marginais”: várias ideias que podem ser subprodutos da vida diária, trechos de conversa ouvidos na rua ou, ainda sonhos. Uma vez anotados, podem levar a um raciocínio mais sistemático, bem como emprestam uma relevância intelectual com a experiência mais direta. (MILLS, 1969, p. 212).

A prática da autorreflexão constante, a prática da escrita nesses e desses momentos

devem ser ações articuladas com o despertar do mundo interior, através das experiências e sentidos que marcam o trabalho do artesão intelectual. É na revisão e reorganização do arquivo que o artesão estimula sua imaginação sociológica. E como define o autor

[...] consiste em parte considerável na capacidade de passar de uma perspectiva para outra, e, nesse processo, consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes. É essa imaginação, é claro, que distingue o cientista social do mero técnico. Técnicos adequados podem ser instruídos em poucos anos. A imaginação sociológica também pode ser cultivada; por certo ela raramente ocorre sem muito de trabalho, muitas vezes rotineiro. Há, no entanto uma qualidade inesperada em relação a ela, talvez porque sua essência seja a combinação de ideias que ninguém supunha que fossem combináveis – digamos, uma mistura de ideias da filosofia alemã e da economia britânica. Há um estado de espírito lúdico por trás desse tipo de combinação, bem como um esforço verdadeiramente intenso para compreender o mundo, que em geral falta ao técnico como tal. (MILLS, 1969, p.227).

Por esta perspectiva, a função do diário com arquivos é a de fazer perdurar a vigilância do artesão no que concerne às suas experiências e percepções, conferindo à imaginação sociológica a condição essencial para a concepção da diferença entre o cientista social e um simples técnico e fundamental para compreender o termo artesanato intelectual.

Ainda, vale ressaltar neste espaço, através da perspectiva de José de Souza Martins, que o artesanato intelectual

é mais do que mera técnica de obtenção de dados. É uma troca. Não há como utilizar o artesanato intelectual sem dar algo em troca do que se recebe. No artesanato, o observador é observado, o decifrador é decifrado. Sem o que não há interação. Sem interação não há como situar e compreender; situar-se e compreender-se no outro (MARTINS, 2013, p.1).

4.2.As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em contexto: abordagem sobre as TDIC a serviço da educação

A atualidade sociocultural é definida pelo que se chama de cibercultura. A cibercultura, segundo Lemos (2005), perpassa a inter-relação entre as tecnologias e a sociabilidade, o que significa dizer que novos sentidos e novas relações surgem das ações e atividades realizadas na

conjuntura social. Esse processo tem se acentuado com um crescente aumento e popularização da internet e das tecnologias móveis. Dessa forma, experiências com as ferramentas da cibercultura, ou seja, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), permitiram espaços para diferentes maneiras de relacionamentos sociais, de comunicação, de estilos de vida, de entretenimento, de trabalho, de pensar e de aprender.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm provocando grandes mudanças na sociabilidade, na dinâmica social. A disseminação de tecnologias móveis de diferentes tipos, de certa forma, produz reflexão e ressignifica a sociabilidade, a interação e a forma com que as pessoas se comunicam. A saber, as TDIC são a nova configuração do que foram as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), diferenciando-se das TIC, porque permitem a difusão de conteúdos por meio da digitalização e da comunicação em redes. Para exemplificar as TDIC: a internet, a televisão, os rádios digitais, o computador, a telefonia móvel, o E-mail, as fotografias, os vídeos, as tecnologias de acesso remoto como o Wi-Fi e o Bluetooth, os aplicativos (App), dentre muitas outras.

As modificações ocasionadas nos processos de desenvolvimento da sociedade, com suas inúmeras consequências na democracia e cidadania, concorrem para uma sociedade definida pela importância dos recursos tecnológicos e pelo progresso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com impactos diretos e indiretos nas relações sociais. Essa sociedade, que concebe uma capacidade constante de inovação, convencionou-se chamar de Sociedade da Informação e do Conhecimento.

À vista disso, pode-se acrescentar que,

as transformações tecnológicas vividas pelos sujeitos na contemporaneidade representam não só introdução de equipamentos e “técnicas” na sociedade, mas, principalmente, mudanças de ordens sociais, culturais, de trabalho e educacionais. (ARRUDA, 2011, p.13).

No decorrer desse processo de transformações tecnológicas, percebe-se que a escola pública vem se ajustando, mesmo que morosamente, às formas de ler e usar os novos recursos tecnológicos, como também de adaptação às mudanças e aos impactos que causam rupturas e estimulam o imaginário social promovendo progressos no desenvolvimento pessoal, coletivo, bem como na comunicação interpessoal. Enfatizar que essa morosidade tem seus contornos e pode ser explicada a partir de análises das questões socioeconômicas que hoje trazem como

escopo as políticas neoliberais, que precarizam, depredam e impossibilitam o acesso às novas tecnologias, principalmente nas escolas públicas.

Nesse ínterim, é necessário compreender e reforçar que a educação não está dissociada desse contexto de modificações e que o uso das TDIC nas instituições escolares, na vida dos estudantes e na formação dos professores(as), para a busca de novas perspectivas e para a construção de conhecimento, além de ajudarem a melhorar as ações pedagógicas, visto que introduzem dispositivos modernos que contribuem e impulsionam o processo de ensino-aprendizagem e formação, visto que

As novas TDIC não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas (KENSKI, 2007, p. 38).

Contudo, é relevante explicitar que não se pode ignorar a força excluente que a expansão desordenada e desigual das TDIC possui, assim como, não podemos pressupor que elas são soluções para os problemas que a sociedade tem, em específico, os que a Educação apresenta. Ainda, vale ressaltar que mesmo produzindo exclusão, principalmente para os mais pobres que não têm acesso, as TDIC trazem ganhos consideráveis quando integrados adequadamente à dinâmica social das pessoas.

Nesse contexto de transformações com as TDIC, onde existe o reforço de que o conhecimento não é um dado que está pronto, mas sim é algo em permanente construção pelos atores sociais, é imperativo que os docentes busquem desenvolver, de maneira a se inserirem e se adaptarem às mudanças provocadas pelas tecnologias, um conjunto de habilidades e competências para que seja constituído exercícios de socialização, reunindo conhecimentos acadêmicos, escolares, experiências formativas e saberes profissionais.

O uso das TICs com vistas à criação de uma rede de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional (Almeida, 2005, p. 75).

Entretanto, é sabido que apesar das imposições do mercado de trabalho, inclusive na área de educação, existem problemas que se tornam impedimentos para muitos profissionais.

Por exemplo, problemas na formação docente, falta de investimentos educacionais e programas governamentais de formação continuada com qualidade.

É significativo destacar que a responsabilidade de promover educação e formação dentro desse contexto de profundas mudanças envolvendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação perpassa profundamente os sistemas educacionais, que têm a obrigação de investir e acompanhar o processo de revolução informacional, possibilitando condições para que as pessoas sejam inseridas e se desenvolvam adequadamente.

Nesse sentido, pensar refletir e agir sobre esse novo mundo requer a compreensão de que “estamos entrando com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção” (KENSKI, 2005, p. 68).

E ainda, que

Educar na sociedade da informação é mais que treinar pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas (TAKAHASHI, 2000, p.45).

Dentro dessas transformações é imprescindível pensar a formação dos professores(as) a partir das mudanças nas instâncias científicas, pedagógicas, técnicas e tecnológicas, artísticas, culturais, sociais, que implicam diretamente em novas formas de viver, sentir, pensar e agir. É o reforço de que a formação docente exige diálogo permanente com as questões sociais, com a realidade social concreta. Também por esta razão, pensar a educação na sociedade contemporânea pressupõe o uso e reflexões críticas sobre as TDIC.

Inclusive, está contemplado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que o desenvolvimento de competências e habilidades devem estar ligadas, de maneira responsável e crítica, à utilização das tecnologias digitais, isso de modo transversal, ou seja, presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados, e tendo como direção as competências de compreensão, uso e criação de TDIC em diversas práticas sociais. Dessa maneira é ressaltado na competência geral 5:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018)

Ademais, é preciso estar atento aos processos sociais de mudanças, e seus impactos, pois a formação, a partir das interações, inquietações e experiências históricas, deve ser um momento de construção de conhecimentos. Vale ressaltar que na complexidade, interdependência e imprevisibilidade da Sociedade da Informação está a informação e o excesso de informação, o que pressupõe condições básicas para uma seleção qualitativa dessas informações. Assim, como afirma Guimarães

As novas tecnologias de comunicação, o rápido e diversificado acesso as informações globais, as relações sociais via redes sociais horizontais demandam novas maneiras de educar e ensinar que não são mais tarefas exclusivas dos professores e das escolas. A sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas. (GUIMARÃES, 2012, p. 113).

Nesse cenário inevitável de avanços tecnológicos e Sociedade da Informação é imperativo que haja a incorporação das TDIC às práticas pedagógicas cotidianas dos professores(as) com o objetivo de contribuir para a democratização, acesso à informação e às diferentes formas de produção e disseminação do conhecimento. É de suma importância que todas as pessoas tenham direito, garantia do uso das TDIC, no intuito de desenvolverem competências e habilidades que as empoderem e fortaleça relações de respeito à alteridade, possibilitando, desta forma, a diminuição dos riscos de aumento das desigualdades.

É nesse contexto que devemos destacar caminhos educacionais que empreguem metodologias participativas e de construção coletiva, que se mesclam à estratégias pedagógicas expositivas, com pluralidade de linguagens e materiais de apoio que promovam diálogos substanciais que orientem mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas, sempre tendo como referencial principal realidade social concreta e as vivências dos atores sociais.

Ao discutir sobre a Educação em Direitos Humanos, Candau (2013) aponta para a dimensão do educador como agente sociocultural e político, ressaltando que existem novas condições impostas a este profissional. À vista disso, a Sociologia com a Educação em Direitos

Humanos, através das TDIC assume a responsabilidade de potencializar as oportunidades de mudanças, reconstruções de diálogos que se concretizem para além do papel e que, de fato, estabeleça vínculos sociais mais fortes entre as pessoas que tiveram e têm muitos dos seus direitos negligenciados e silenciados.

Assim, compete aos professores(as), em contínua formação, requalificar-se em face de sua prática pedagógica em sala de aula, o que significa assimilar e operar as TDIC com a intenção de dar um sentido social e pedagógico às ferramentas digitais que são manuseadas diariamente no âmbito educacional. Vale a relevante observação de que o docente não é obrigado a ser dono do conhecimento técnico de como utilizar as ferramentas disponíveis, mas comprehende-se que é imprescindível que os professores(as) façam uso das TDIC com o propósito de aperfeiçoarem sua própria formação e, consequentemente, contribuírem para fortalecer a educação através de uma prática mais qualificada, favorecendo o pensamento crítico e autônomo.

O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula (KENSKI. p. 70).

Nesse ínterim de pensar no desenvolvimento da autonomia, criatividade e criticidade de professores(as), e consequentemente dos estudantes, visando o uso racional do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e valores de participação social para que o exercício da cidadania seja efetivado de forma responsável e comprometida nesta sociedade científico-tecnológica de cibercultura, é que professores(as) e estudantes necessitam se apropriar dos conhecimentos sociológicos e da Educação em Direitos Humanos para debaterem crítica e reflexivamente a respeito das relações de poder, da correlação entre os avanços científicos-tecnológicos e a organização da sociedade, englobando a realidade social onde cada um está inserido.

Assim sendo, na construção desse trabalho temos um protótipo de aplicativo, desenvolvido na plataforma fábrica de aplicativos, para auxiliar docentes a utilizar pedagogicamente dispositivos móveis e a construir um cenário formativo e de aprendizagem, além de estruturar atividades que, a partir das aulas de Sociologia, podem ampliar o ensino da Educação em Direitos Humanos propiciando em último caso subsídios para reflexões sobre temáticas e questões sociais, qualificando a participação e aplicação direta em discussões e contextos sociais definidos por vertiginosas e problemáticas mudanças.

4.3.A pedagogia de projetos: caminhos para diálogos criativos e aprendizagens significativas

Inicialmente é importante trazer a memória alguns dos inúmeros desafios que a educação enfrentou e que ainda se mantém em nossa atualidade. A historicidade em documentos mostra que o ensino tradicional marca forte presença na educação e, claro, em nossas salas de aula, o que muitas vezes impossibilita os estudantes de construírem seu próprio conhecimento, configurando-se a predominância de metodologias não-ativas, superficiais e que não motivam e não incentivam para a variedade de novos saberes. Ainda, é uma educação que valoriza muito os conteúdos encontrados nos livros didáticos transmitidos pelo professor(a), característica essencial de um modelo onde o professor(a) se coloca como detentor de todo saber deixando ao estudante a passividade, a absorção, ou não, do que é depositado em sua mente, e onde praticamente não acontece nenhuma intervenção. Assim, repensar e articular as metodologias tradicionais, com o intuito de ter uma educação que possa provocar transformações e a emancipação dos indivíduos, tornou-se imprescindível para o desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, vale ressaltar que uma das características inerentes à espécie humana é a capacidade de projetar. E, como afirma Carolino

para que o projeto seja efetivo, é preciso considerar algumas características fundantes: a referência ao futuro, já que projetar é antecipar a ação, se faz necessário traçar metas para atingir objetivo; considera-se também a abertura para o novo, em que há a exposição a riscos, bem como a possibilidades para criar, recriar e para o inesperado, pois nem tudo é totalmente passível de planejamento; e como terceira característica, o caráter indelegável da ação projetada, dito de outro modo, não se pode ter projeto pelos outros, sejam projetos de caráter individual ou coletivo (CAROLINO, 2007, p.39).

Surge então os estudos relacionados a “Pedagogia de Projetos”, onde encontramos uma gama de autores que tiveram em seus trabalhos o objetivo de desenvolver uma educação orientada para os interesses dos estudantes. Com maior ênfase esses estudos foram realizados no que passou a ser chamado de movimento educacional progressista, nos Estados Unidos no início do século XX. A Pedagogia de Projetos foi desenvolvida enfatizando um novo modelo de ensino, denominado “Escola Ativa”. A proposta do novo método veio para dar uma nova roupagem às práticas pedagógicas então existentes, reorganizando-as e modernizando-as. O

pressuposto era o de oportunizar aos estudantes aprender compartilhando seus conhecimentos de forma comunitária, buscando fundamentalmente a resolução de problemas.

A fundamental referência estava no pensamento de John Dewey (1859–1952). É com John Dewey, e em sequência com seu discípulo William Heard Kilpatrick, baseados na preocupação de transformar a escola num espaço de vivências reais e voltado para a realidade concreta no qual o indivíduo pudesse fazer-se ator de suas construções mediante aprendizagens muito mais tangíveis, concretas e significativas, que se desenvolve de forma mais aprimorada a ideia de trabalhar por via de projetos.

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Ele foi o defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através do estudante. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo (GADOTTI, 1993, p.148)

Podemos encontrar os primeiros referenciais que deram início a esta proposta, principalmente no pensamento pragmático norte-americano, se nos remetermos mais especificamente aos Projetos numa abordagem pedagógica. Nessa abordagem encontramos no histórico de Dewey a questão do pragmatismo, que é um dos fundamentos teóricos que embasam a sua postura teórica, e que corresponde

[...] a realidade é toda composta, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas sim, de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva. (ACKER in DEWEY, 1976, p. 22).

Destaca-se também a importante e contundente preocupação com o desenvolvimento da democracia. Este pressuposto é demonstrado quando Dewey em sua obra “Democracia e Educação” afirma que uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1966, p. 96).

A ideia de democracia defendida por Dewey adentra a dimensão moral funcionando como um ideal, sendo mais do que apenas um regime político e nessa perspectiva o processo de ensinar – e o de aprender – adquire a forma de comunicação, no sentido de compartilhar um

mesmo sistema de linguagem e de códigos, de ter em comum saberes e de dividir o espaço coletivo.

[...] uma vez que a democracia representa, em princípio, um livre intercâmbio, uma continuidade social necessita desenvolver uma teoria do conhecimento que veja no conhecimento o método pelo qual uma experiência se torna disponível para dar direção e significado a uma outra (DEWEY, 1966, p. 344-345).

O entendimento de Dewey é o de que a democracia sob uma concepção da experiência e do pragmatismo deve superar a concepção formal e abstrata que sustenta a ideia de que democracia parece existir apenas pela conjugação de leis e estabelecimento dos direitos sociais, sem que se garantam as condições sociais para concretização destes direitos. Além desse entendimento, Dewey (1970) assevera que se na democracia não existe possibilidade de prescindir da experiência, também no processo de aprendizagem esta possibilidade não existe.

A separação do aspecto ativo do fazer, do aspecto passivo do sofrer ou sentir, destrói a significação vital de uma experiência. Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências. (DEWEY, 1970, p. 165).

Nesse contexto, Dewey afirma que a educação é

um processo direto da vida, inelutável como a própria vida... é o processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido... educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência. (DEWEY, 1998, p.7; 1976 p.17).

É nesse ínterim que se faz importante compreender a relevância do conceito de experiência. Assim, Dewey destaca:

uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação. (1976, p. 36).

No cerne de seus estudos, Dewey desenvolve a questão da experiência educativa traduzindo que esta é também a experiência reflexiva e inteligente. Uma experiência educativa

em que é indispensável a participação do pensamento e que, por esta razão, viabiliza a apreensão de relações e continuidades despercebidas, proporcionando a ampliação dos conhecimentos e o engrandecimento do espírito.

Percebemos dessa forma que a Pedagogia de Projetos, na condição de campo de estudo direcionado à prática pedagógica por meio de projetos, está fundamentada nas concepções de democracia e no conhecimento pragmático, pautados em discussões de ordem social e educacional.

No entanto, para fortalecer a questão da prática de projetos, Dewey admite ser fundamental alguns princípios para conduzir a execução dos projetos e nas palavras de Lourenço Filho (1978, p. 208), alguns desses princípios perpassam por

[...] recolher problemas, ou os fatos de uma situação; observar e examinar em seguida esses fatos, para situar ou esclarecer a questão proposta; elaborar depois uma hipótese ou solução possível, ou várias, procedendo-se a escolha de uma delas; verificar enfim, a confirmação da ideia elaborada, por sua aplicação como chave a outras ideias novas.

A partir desses princípios, Dewey antecipa informações, orientações para o desenvolvimento de uma metodologia, que mais tarde viriam a ser aperfeiçoadas por seu discípulo Kilpatrick. Esses princípios já inserem o trabalho com uma comunidade de sujeitos onde, através da escolha de um problema real, todos fossem levados às discussões e à reflexões no sentido de encontrarem a solução. Vale ressaltar que é na procura da resolução que esses indivíduos alcançariam, ou não, a confirmação das hipóteses e a partir dessas confirmações surgiriam outras indagações, experiências e pesquisas.

Nessa direção, é com Kilpatrick, discípulo de Dewey, que podemos observar o aprofundamento dos estudos no que concerne a um método que desenvolvesse caminhos democráticos de ensino e que auxiliasse na construção do conhecimento, por intermédio de atividades e ações coletivas, e que relacionasse a escola e a vida sem relegar sua complexidade.

No aprofundamento dos estudos sobre projetos William Kilpatrick ressalta as situações sociais como um dos catalisadores imprescindíveis para a dinâmica de desenvolvimento e andamento dos projetos. Dessa forma, destaca o autor que

As situações sociais que animem a estruturação e a realização de propósitos levam a respeitar a personalidade, porque permitem a cada pessoa escolher e realizar aquilo que aprecie, por lhe parecer mais digno, mais capaz de contribuir para a expansão de sua vida segundo os estímulos do seu coração. Ser respeitado nessa capacidade de projetar e realizar é a função da liberdade

que caracteriza o estilo de vida democrática (apud LOURENÇO FILHO, 1978, p. 201).

Na reflexão sobre o projeto como uma metodologia educativa Kilpatrick traz a discussão do conceito e da relevância educativa, buscando integrar a intencionalidade da ação. Assim como Dewey, Kilpatrick comprehende que o interesse dos estudantes é parte importante e constitutiva do processo de aprendizagem. Vale considerar que a questão do interesse representa importantes particularidades que existem na relação entre uma pessoa e um material, ao tipo de relações que se pode estabelecer entre o sujeito e o mundo que o rodeia, entre o estudante e as matérias de estudo. Dessa forma, podemos dizer que o aprendizado funciona como uma ligação inerente entre os aspectos ativos e cognitivos na educação, assim como dos psicológicos e sociais.

A busca de Kilpatrick era por uma ideia que consubstanciasse, unificando, a metodologia de projetos, e alcança esse objetivo pelo conceito de ato intencional desenvolvida num contexto social. Assim, o autor defende que

dado que o ato intencional é a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática, também deveria ser tornada a unidade típica do procedimento escolar [...] e que a educação deveria ser considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida. Se é fazendo que se aprende a fazer, haverá melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora? (KILPATRICK, 1942, p.15)

Temos que o método de projetos elaborado por Kilpatrick, conectado com os estudos de Dewey, traz também em seu cerne, onde está construída a ideia de educação, a importante relação entre as demandas individuais e demandas sociais. É nesse sentido que os projetos devem ocupar um lugar significativo nas atividades escolares e, como afirma Kilpatrick (1918, apud ABRANTES, 2002), por constituírem a unidade típica da vida que vale a pena viver numa sociedade democrática [...]; logo, embasar a educação em projetos é, afinal, “[...] identificar o processo de educação com a própria vida”.

Importante destacar que para esses autores a Educação é continuação e processo da vida e não apenas uma preparação para um amanhã, como pressupõe o modelo de educação tradicional. Portanto, o trabalho a ser desenvolvido na educação deve representar a vida sendo processo vivo e real, ou seja, atrelada a vida que os indivíduos têm em seu cotidiano, dentro de suas casas, em suas comunidades, nos espaços de públicos de cultura. Dessa forma, essa

educação se configurará como sustentação imprescindível para o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos.

Em consonância a esses estudos, o autor Edgar Morin afirma:

[...] o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese. Nossa civilização, e, por conseguinte, nosso ensino privilegia a separação em detrimento da síntese. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos patibulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar estes conhecimentos em seu contexto global. A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo na educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade, de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais e meio à unidade humana. (MORIN, 2001, pp. 24 - 25).

Com base em todo esse ideário e nas transformações que a industrialização e urbanização promoviam, a partir de 1930, emerge no Brasil, a partir do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação nova, uma inquietude com o modelo de educação tradicional e com a posição do estudante no processo. O intuito é o de colocar o estudante no centro do processo educativo e, nesse sentido, emergem novas estratégias metodológicas, sendo uma delas a Pedagogia de Projetos.

Influenciados pelas ideias pedagógicas de Dewey e Kilpatrick, pensadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que também redigiram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, contribuíram para que a Pedagogia de projetos ganhasse espaço nas metodologias de ensino das escolas brasileiras.

No Brasil, por meio da escrita de um documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), educadores como Lourenço Filho, Paschoal Leme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, entre outros, deixando de lado diferenças ideológicas e crenças políticas, agruparam-se em torno de um grande movimento de democratização da educação, uma causa que em seu entendimento beneficiaria as crianças brasileiras. (BARBOSA E HORN, 2008, p.16)

Relevante adendo sobre a Escola nova, Veiga afirma que

a característica central da Escola Nova é a valorização do estudante, cuja individualidade, autonomia, interesses e liberdade devem ser respeitados. O aprendizado constitui-se em um método ativo, contrariamente à passividade da mera escuta. Assim, o método de projetos nasce com uma referência fundamental, pois: “(...) representa este novo proceder em educação, um protesto contra o intelectualismo, o verbalismo e o memorismo que apagaram a curiosidade para tudo o que não for do livro, única fonte de verdade.” (SAÍNZ, 1931, p. 17 apud VEIGA, 2006, p. 72).

Apoiado neste novo contexto, legitimador do ideário de uma sociedade aproximada pela intercomunicação e sustentada por uma educação relacionada com a vida é que a Pedagogia de Projetos busca possibilitar liberdade de expressão, participação e respeito à diversidade como forma de criar oportunidades de ação participativa, em que o grupo escolhe o que seja mais digno, contribuindo para uma vida mais democrática.

Ainda, fortalecendo a Pedagogia de Projetos, Cunha afirma que

Dewey tinha como proposta educacional a vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes nas mesmas. A escola deveria auxiliar os alunos a compreenderem o mundo através da pesquisa, do debate e da solução de problemas. Esse caráter coletivo da educação relaciona-se aos seus ideais democráticos onde todo procedimento educativo tem a finalidade de possibilitar a continuidade da vida do agrupamento social. (CUNHA, 1999, p. 38).

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem buscado descobrir formas de produzir condições que superem a fragmentação do conhecimento na educação. É nesse caminho que diversas políticas públicas de educação têm sido desenvolvidas e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) parece apontar esses caminhos quando

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p.15)

Destarte, a BNCC propõe trabalhos a partir de competências gerais que possam permitir ao estudante a construção de sua própria aprendizagem. Nesse documento que define competência como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08)

Assim, caminhos possíveis para intervir de maneira direta nas mais variadas e complexas questões do nosso cotidiano perpassam a aprendizagem baseada em projetos que

“é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções.” (BENDER, 2014, p. 09)

A pedagogia de projetos trabalha o desenvolvimento dos estudantes a partir de seus saberes prévios, criando informações e possibilitando o surgimento de novas habilidades e competências a partir de indagações relevantes, como por exemplo

[..] Por que não organizar a escola seguindo um plano de tarefas análogo ao que se desenvolve fora, na casa, na rua, na sociedade? O que se pretende é que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar. Por isso os projetos devem estar próximos à vida. (HERNANDEZ, 1998, p. 67)

Ainda, como elemento agregador, tem-se o construtivismo promovendo um abalo significativo na compreensão do ensino-aprendizagem, na percepção e nas mudanças sobre o conhecimento e sua abordagem. Neste processo, faz-se necessário que a aprendizagem se componha das mais variadas formas de linguagem (verbal, escrita, gráfica e audiovisual), para contribuir com os estudantes nos processos de desenvolvimento intelectual, isto porque, as relações sociais experimentadas por esse estudante fora da escola certamente se agregarão aos saberes construídos no interior da escola.

Dessa forma, por intermédio de um problema, a escola pode incentivar, envolver e redescobrir um novo jeito de ensinar, trazendo ao estudante práticas pedagógicas que

ultrapassem os livros didáticos e o modelo tradicional de ensino. Nessa perspectiva, podemos dizer que a pedagogia de projetos pressupõe

um enfoque de ensino que trata de ressitar a concepção e as práticas educativas da escola, para dar resposta (não “a resposta”) às mudanças sociais, que se produzem nos meninos, nas meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la. (HERNANDEZ, 1998, p. 64)

Ademais, A pedagogia de projetos busca promover uma aprendizagem significativa no estudante. Tomemos aprendizagem significativa como processo que se desenvolve

pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2018, p. 02)

Isto posto, percebe-se que a aprendizagem significativa acontece quando o estudante está inclinado a aprender e quando o material de aprendizagem tem significado para este estudante, o que possibilita o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e habilidades sobre determinados temas. Nesse contexto a pedagogia de projetos se destaca na promoção da aprendizagem significativa. Vale destacar os principais eixos por onde passam as formas de como direcionar a pedagogia de projetos para a aprendizagem: os projetos devem partir de problemas do mundo real; a resolução desse problema, em geral, envolve um amplo trabalho cooperativo e; o projeto deve ser interdisciplinar. (BENDER, 2014).

Ainda, pode-se afirmar que desenvolver trabalhos com projetos leva os estudantes

a enxergar relações além das disciplinas de tal forma a interpretar o mundo, a realidade e a sociedade na qual estão inseridos. Um olhar mais voltado à complexidade da vida e do mundo, um olhar mais holístico e transdisciplinar com relação ao conhecimento, além dos conteúdos das disciplinas acadêmicas (NOGUEIRA, 2008, p.53).

Em todo processo é importante compreender que o projeto está repleto de intencionalidades e precisa contemplar variadas finalidades. O desenvolvimento dessa metodologia junto aos estudantes propicia o progresso ao conhecimento, a produção de

pesquisas, a descoberta de situações novas na aquisição de novos conhecimentos, elementos substanciais que possibilitam um poder maior de questionamentos. Por esse ângulo, vale citar os estudos de Barbosa e Horn quando afirma que

Através dos projetos, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças. (BARBOSA E HORN, 2008, p. 34).

Na pedagogia de projetos, o professor(a) deixa de ser aquele que apenas transmite informações aos estudantes e assume a função de articular as formas de trabalho eleitas pelos alunos, com seus objetivos, interesses e estilos de aprender, coordenando a organização do ambiente de aprendizagem planejando e inserindo o uso dos recursos tecnológicos como softwares, aplicativos, materiais de laboratórios, de biblioteca, de artes, materiais disponíveis em servidores locais e na Web, etc.

A nova postura do professor(a) passa por possibilitar a criação de situações de aprendizagem que vão convergir para as relações que se estabelecem nessas próprias situações, o que o torna um mediador, e orientador importante, das relações de aprendizagem que procura ajudar o estudante a encontrar respostas e sentido naquilo que está fazendo e aprendendo. É relevante destacar que na pedagogia de projetos, o professor(a) apropria-se do processo de colaboração, junto aos estudantes, para o desenvolvimento de questões orientadoras e estimuladoras com as quais haja identificação estudantil, além de desenhar ambientes onde os estudantes sejam estimulados a solucionar problemas com a devida liberdade de criação, de escolhas e de trajetórias a serem construídas e percorridas.

Nesta direção, para além da mudança no papel e na postura do professor(a), o estudante começa seu aprendizado dentro do contexto em que produz, assim, despertando dúvidas através de pesquisas e criando relações que o encaminha para novas buscas e descobertas. Dessa forma, tem-se também um processo interdisciplinar e multidisciplinar em contínuas reconstruções do conhecimento. Segundo Fonte,

na execução dos projetos, fica explícita a possibilidade de mobilizar diferentes áreas do conhecimento para atingir os objetivos traçados e resolver os problemas que surgem. Assim, a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade

acontecem de maneira ocorre naturalmente, gerada por uma necessidade real. (FONTE, 2011, p. 33).

A Pedagogia de Projetos traz uma nova configuração para as práticas pedagógicas, além de apresentar contribuições consideráveis para o processo de ensino e aprendizagem e ser uma moderna e inovadora opção educacional diante da educação tradicional. Contudo, é necessário nesse processo o aperfeiçoamento das interações entre professores(as) das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

5 - INQUIETAÇÕES E A METODOLOGIA

A partir da vivência como educador/professor de Sociologia e das minhas inquietações busquei estudar para compreender com mais propriedade elementos da práxis que, a partir da preparação e do lecionar as aulas de Sociologia e da elaboração dos projetos pedagógicos, pudessem potencializar, facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares dispostos no ensino médio. O encontro dos conteúdos da Sociologia com os princípios e fundamentos dos Direitos Humanos, e mais especificamente, com a Educação em Direitos Humanos, trouxe elucidações que permitiram desvelar o quanto esses conhecimentos têm suas dimensões intrinsecamente imbricadas. Ainda, o trabalhar em escolas que dispõem de uma dinâmica e suporte voltados para as tecnologias, aguçou a criatividade que levou à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na produção do material pedagógico para auxiliar numa melhor compreensão da consonância entre os conteúdos da Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos.

Nesse entremeio vale destacar as escolas - e, claro, a convivência nesses espaços, as atividades profissionais e as experiências socializadas, as interações -, que inspiraram a realização deste trabalho foram: a Escola Técnica Estadual Cícero Dias que possui uma parceria público-privada entre o Governo Estado de Pernambuco e o Instituto Oi Futuro e está localizada no bairro de Boa Viagem, rua Marquês de Valença, Recife-PE. A ETE Cícero Dias tem 500 estudantes distribuídos em 12(doze) turmas, sendo 4(turmas) para cada série do ensino médio (1.^a, 2.^a e 3.^a séries), além de possuir o NAVE - Núcleo Avançado em Educação. Com o currículo organizado de forma multidisciplinar, buscando-se integrar as disciplinas técnicas e regulares, o Nave Recife oferece os cursos de

PROGRAMAÇÃO DE JOGOS, que tem por objetivo formar um profissional técnico para atuar como programador de jogos digitais, responsável pelo desenvolvimento de código de jogos e subprodutos relacionados, utilizando padrões, metodologias, tecnologias, linguagens e ferramentas de programação adequadas; e MULTIMÍDIA, que trata dos aspectos concernentes à interface de jogos eletrônicos e habilita o profissional técnico a apoiar o projeto de componentes como vídeo, áudio, física, mecânica (gameplay), inteligência artificial (IA), Graphical User Interface (GUI), a modelar classes e “algoritmizar” soluções (OIFUTURO, 2012).

E a Escola Técnica Estadual Porto Digital, que tem firmada parceria público-privada entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e o CESAR School. Localizada no bairro do Recife Antigo, na av. Rio Branco, 193, também com o currículo estruturado de forma

multidisciplinar, com a proposta de integrar as disciplinas técnicas e regulares. A ETE Porto Digital tem 358 estudantes distribuídos em 9(nove) turmas, sendo 3(turmas) em cada série do ensino médio (1.^a, 2.^a e 3.^a séries) e oferece o curso de

DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS COM ÊNFASE EM NOVAS TECNOLOGIAS, que visa o desenvolvimento de indivíduos socialmente motivados, com fortes relações humanas e qualificados como profissionais para atuar no mercado de TI por meio do desenvolvimento de sistemas, seguindo as especificações e paradigmas do pensamento computacional além de utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas para construção de soluções para o mercado de TI (CESAR SCHOOL)

Apresentadas as escolas, ressalto que em virtude da pandemia de covid19 e o fechamento das escolas, junto ao isolamento socialmente, não foi possível na elaboração do material pedagógico (protótipo de aplicativo) realizar um trabalho de campo qualificado, ficando esse processo com revisão de literatura e pesquisa bibliográfica. Há de lembrarmos que se entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Ainda, a pesquisa bibliográfica

utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica atravessou produções de toda ordem e tipo para a construção de um estado da arte e do referencial teórico. Foi possível evidenciar estudos que demonstram possibilidades teóricas e práticas para a reelaboração do conhecimento e consequente produções, trabalhos sobre articulações entre as dimensões da Sociologia escolar com as da Educação em Direitos Humanos (EDH), proporcionando reflexões e o embasamento deste trabalho. Ademais, o que se segue é uma revisão da literatura sobre a Pedagogia de Projetos e suas importantes contribuições para uma Educação mais ativa e centrada nas inquietações e ações dos sujeitos a partir de integrações e interações mais profundas e entrelaçadas com os movimentos das realidades e relações sociais, consequentemente, promovendo rupturas com a educação tradicional. E ainda uma revisão elucidativa das TDIC situando a importância do seu uso na Educação e dentro do ambiente escolar e para além dos muros da escola. Vale ressaltar que esse trabalho também perpassa uma perspectiva que considera o permanente movimento da realidade em sua pluralidade, diversidade, incertezas, incompletudes e ambiguidades. Dessa forma, o espaço social da escola, que articula encontros e desencontros, também é onde pode-se de alguma forma compreender a vinculação fundamental da teoria com a prática (uma práxis educacional) da realidade escolar como um recorte e totalidade centrada nos sujeitos como construtores da história.

Além da pesquisa bibliográfica destaco minha trajetória como Professor de Sociologia efetivo do estado com atuação nas escolas ETE Cícero Dias (8 anos) e na ETE Porto Digital (2 anos) lecionando a disciplina de Sociologia (e em alguns momentos tendo lecionado também Educação em Direitos Humanos, Filosofia, História Cultural de Pernambuco). Nesse tempo de trabalho na educação pública, além das atividades de Professor de Sociologia, concomitantemente, exercei atividades de coordenação pedagógica (coordenador pedagógico) e de Gestão (como Gestor adjunto) na ETE Cícero Dias; e de coordenação socioeducacional na ETE Porto Digital, dessa forma participando e observando direta e indiretamente do processo educacional, em sua dinâmica como um todo, junto às Educadoras e Educadores (funcionários, Professoras, Professores, Estudantes), além do contato com os familiares/responsáveis dos estudantes).

Nesse contexto complexo e repleto de subjetividades e objetividades, foi (e é) possível conhecer, acompanhar, (re)aprender e apreender importantes elementos que constituem as realidades e algumas dinâmicas escolares, o que de certa forma contribuiu (contribui), junto a uma revisão bibliográfica constante, para aprofundar, legitimar, refutar, produzir reflexões, ações, criações e ressignificações acerca de determinadas dinâmicas pedagógicas, lacunas e nós pedagógicos; também acerca de déficits de aprendizagens, de uma formação profissional

desarticulada de diferentes campos de conhecimento e saberes, além de considerar atenciosamente as necessidades de Professoras e Professores e Estudantes.

5.1 - Possibilidades em experiências inquietas para trabalhar a Sociologia com Educação em Direitos Humanos na Escola de Educação Básica

Uma possibilidade real - de integrar conscientemente - teoria e prática, e nesse caso específico, Sociologia Escolar e Educação em Direitos Humanos – foi fertilizada ao longo dos anos de trabalho e estudos. Nessa trajetória desenvolvi um TCC na especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica – UFPE intitulado “*Observações do cotidiano escolar: A proposta da Educação Interdimensional¹ e o modelo de Gestão Escolar Democrática² como artesanato intelectual para uma Educação em Direitos Humanos*”, onde tentei demonstrar que a proposta pedagógica de Educação Interdimensional em seus princípios articulada às práticas de uma Gestão Escolar Democrática poderia promover condições e ações para uma Educação em Direitos Humanos, fortalecendo assim relações interpessoais (aprender a conviver) vivenciadas na escola.

Nesse sentido, os estudos, as observações participantes e as reflexões aperfeiçoaram práticas pedagógicas junto aos estudantes em sala de aula, além de potencializar idealizações, construções de projetos integradores e formações com os Professores(as) sempre com temáticas Sociológicas integradas à Educação em Direitos Humanos. Assim, projetos como *O Artesanato Intelectual: diálogos criativos na Educação em Direitos Humanos* fizeram parte da disciplina de Sociologia promovendo ações e ensino-aprendizagem sob a forma de mesas redondas, seminários, pesquisas, roda de diálogos, palestras e monitorias realizados pelos próprios Educandos(as) protagonistas – contribuindo para ocuparem de forma cidadã e consciente os

¹ Educação interdimensional é uma proposta de pedagogia utilizada nas Escolas de Referência em Tempo Integral (EREM) da rede estadual de ensino e está baseada em três pilares: a educação para valores; a pedagogia da presença; e o protagonismo juvenil. Ela foi criada pelo pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa e necessita do envolvimento de todos –funcionários, alunos e pais – para que as escolas formem não apenas estudantes com boas notas, mas cidadãos.

² Gestão Escolar Democrática como um processo que não se resume às tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

espaços na Escola (refeitório, biblioteca, mídia educação, laboratórios de informática, etc.) nos encontros e cuidados fundamentais do ser humano, a saber, o Autocuidado, o Altercuidado, o Ecocuidado e o Transcuidado.

O projeto **Artesanato Intelectual – Diálogos Criativos** com o subtítulo ***Identidade do Educador e a Educação em Direitos Humanos*** foi direcionado para a formação de Professores(as) dentro da escola. Depois de reuniões com os Professores(as), houve unanimidade pela execução do projeto. O trabalho foi estimular os Educadores(as) a práticas e comportamentos que fundamentassem uma ética de amor, zelo e respeito pela vida (Ética Biofísica) em todas as suas manifestações a partir e concomitantemente com os fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Aprendizado que oportunizasse a percepção de consequências pessoais e sociais de cada escolha, levando à formação de sujeitos de direitos consciente desta condição, sujeitos que possam lutar não só por seus direitos, mas pelos direitos dos outros, assim fortalecendo o exercício de uma cidadania comprometida com a mudança de práticas da sociedade onde os direitos humanos são negados ou violados. A compreensão do projeto por parte dos Professores(as) foi a de refletir sobre o seu próprio fazer com o intuito de inovar suas práticas e gerar transformação social. Nesse sentido, vale destacar a “reflexão pedagógica”, através das temáticas sociológicas e da Educação em Direitos Humanos, como vital para a construção de novas maneiras de ver, entender e praticar a educação.

Ainda, idealizei e participei do projeto de pesquisação ***Ética Biofísica e Educação em Direitos Humanos na escola: A práxis***. O projeto integrava as áreas de Ciências Humanas (comigo), Linguagens (com a Profa. Flávia) e Ciências da Natureza (com o Prof. José Pedro) e fomentava formações de Estudantes, Professores(as) e realizava apresentações para a comunidade externa em eventos (como o NAVE de Portas Abertas, onde a ETE Cícero Dias mostrava as produções dos Estudantes e dos Professores(as) à comunidade externa). Tínhamos como abordagens planos e projetos de intervenção para mediar, atenuar, diminuir conflitos escolares (enfrentamento ao racismo, ao bullying, preconceitos linguísticos, preconceitos de classes e de valorização e respeito às diferenças, etc.).

6. O MATERIAL PEDAGÓGICO: PROTOTIPAÇÃO DO APLICATIVO *SOCIOLOGIA COM EDH*

O protótipo de aplicativo pensado e materializado como recurso didático pedagógico, a ser utilizado para o processo de ensino-aprendizagem, que propõe viabilizar uma consonância da Sociologia Escolar com a Educação em Direitos Humanos, *Sociologia com EDH*, foi desenvolvido e estruturado através do site FabApp - Fábrica de Aplicativos (www.fabricadeaplicativos.com.br). Basicamente, o FabApp tem 3(três) importantes momentos: o de design, de conteúdo e de configurações. O momento de design traz opções referentes às cores, as imagens de abertura, de plano de fundo e ao layout de todo o menu. Já no momento de conteúdo pode-se escolher como será a estrutura ou corpo do aplicativo (inserção de listas de textos, álbum de fotografias, acesso a conteúdo de redes sociais, agenda, catálogo, mapas de localização, etc.). E por fim, no momento de configurações é possível inserir importantes informações no aplicativo (como por exemplo, nome, endereço de hospedagem, descrição do aplicativo, categoria ou subcategoria do aplicativo e ícones).

Importante observação é que pelo site FabApp não se faz necessário programar nenhuma linha de código, assim assente que pessoas leigas possam desenvolver aplicativos para a web, para o sistema operacional Android e IoS com mais facilidade. Destaques para a estruturação, que é produzida em blocos, o que traz uma praticidade para quem está iniciando, e de que todo processo de confecção, montagem do artefato digital pode ser realizado com um notebook (com sistema operacional Windows e a partir do navegador de internet Google Chrome, mesmo com eventuais utilizações do navegador Mozilla Firefox que também funcionou adequadamente). Simultaneamente, os primeiros testes do protótipo de aplicativo foram realizados pelo notebook e pelo celular (*smartphone*) com sistema operacional *Android*. Porém, posteriormente, na disponibilização do link do artefato digital para alguns familiares, colegas de trabalho e estudantes, ficou constatado o efetivo uso em computadores e I-phones (com sistema operacional IoS).

Na busca por elementos técnicos e pedagógicos bem dispostos no artefato digital, os conteúdos foram distribuídos em 12 abas/botões (conforme a figura 1 mostra) trazendo ramificações/subdivisões no interior de cada aba/botão principal que podem ser acessadas na ordem em que Professoras, Professores e Estudantes quiserem, por exemplo para pesquisa e consulta ou da maneira que for acordado entre elas/eles para as aulas, projetos, atividades em geral.

Figura 1 – O aplicativo *Sociologia com EDH* (abas/botões principais)



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2021)

Especificamente a estruturação do aplicativo (protótipo) “Sociologia com EDH”, visa a interação social e a interatividade a partir dos conteúdos e fundamentos da Sociologia escolar e da Educação em Direitos Humanos contidos nas abas/botões e que, de alguma forma pretendem otimizar o ensino-aprendizagem de Sociologia, viabilizando a articulação dessas áreas do conhecimento.

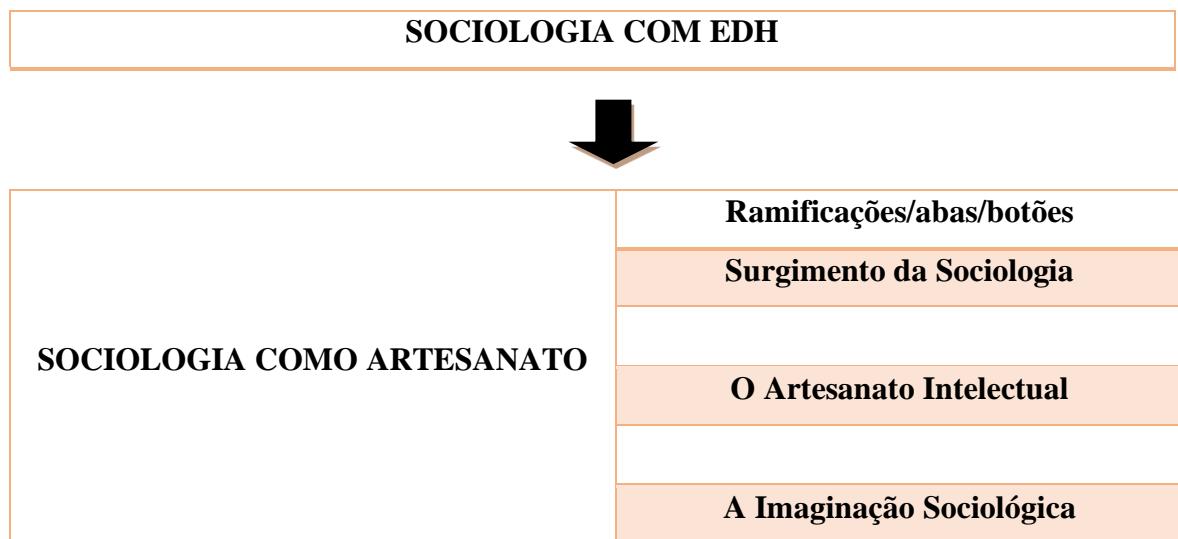
Entretanto, como pressuposto imprescindível é necessário que, através do contato, do uso permanente e contínuo desse material, estabeleça-se uma relação direta com o desenvolvimento dos sujeitos, considerando-se, claro, os conhecimentos prévios e os contextos socio-históricos no qual estão inseridos e imersos. Deve-se estar atento para as finalidades pedagógicas, porque os recursos tecnológicos não podem substituir o propósito fundamental do processo ensino-aprendizagem que é a construção do conhecimento. Lembrar que a tecnologia funciona também como recurso facilitador para a democratização e construção do conhecimento.

À vista disso, segue abaixo a descrição da estruturação do aplicativo (protótipo) e seus conteúdos, em abas/botões e suas subdivisões. Vale ressaltar que além do caráter orientador, informativo e formativo que o aplicativo em sua dimensão pedagógica vem oferecer, quando da interação e da interatividade, no que tange evidenciar e estimular possíveis caminhos para a construção de conhecimento, é apresentado entre os conteúdos, dentro da aba/botão “SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS”, uma proposta pedagógica que pretende viabilizar uma consonância entre a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos.

6.1 – Diagrama Estrutural

Depois de idealizar o aplicativo (material pedagógico), através das experiências percebidas e vivenciadas nos ambientes escolares e dentro da dinâmica onde estão professores(as) e estudantes e do desejo de criar e materializar um material de apoio para professores(as) e, consequentemente, também para estudantes, foi criado um diagrama da estrutura do aplicativo. Estrutura essa embasada por meio de leituras e preenchida com conteúdos que procuram evidenciar, estimular a criação de caminhos que possam contribuir para a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido o diagrama estrutural, pode ser considerado uma adequada forma de demonstrar a arquitetura que informa e comunica os agrupamentos, ramificações e relações entre os componentes contidos nos elementos visuais da interface deste aplicativo.

6.1.1 - Diagrama Estrutural 1

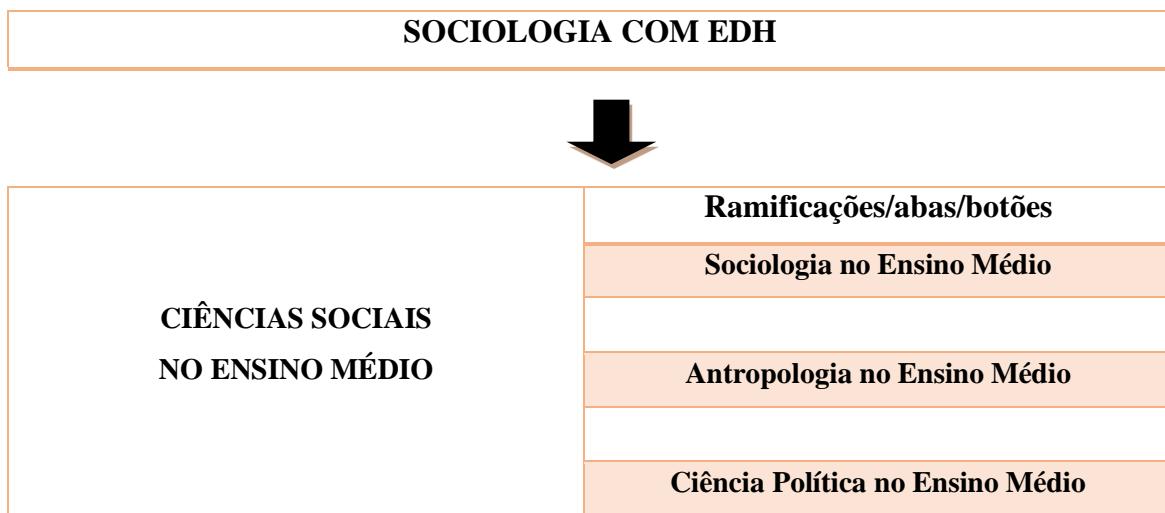


No diagrama estrutural 1, temos a aba/botão principal titulada *SOCIOLOGIA COMO ARTESANATO*, composta por 3(três) ramificações (abas/botões):

- ✓ **Surgimento da Sociologia**
- ✓ **O Artesanato Intelectual**
- ✓ **A Imaginação Sociológica.**

Nessas abas/botões a ideia é trazer uma introdução, com textos e imagens, que conte cole as origens da Sociologia, com os clássicos, que fundamentaram a Sociologia como ciência, além de manifestar sua importância em propiciar caminhos diversos para pensar contextos socio-históricos em suas diversas realidades políticas-econômicas-culturais sociais e para que sejam estimuladas, de forma individual e pelas interações sociais e interatividades, mesmo em meio aos apelos imediatistas, a pesquisa, as descobertas, as reflexões, as revelações, as desmistificações que potencializam a criatividade e geram aprendizagens significativas a partir de uma formação também marcada na própria experiência, no sentido mais artesanal, como um artesão do conhecimento.

6.1.2 - Diagrama Estrutural 2

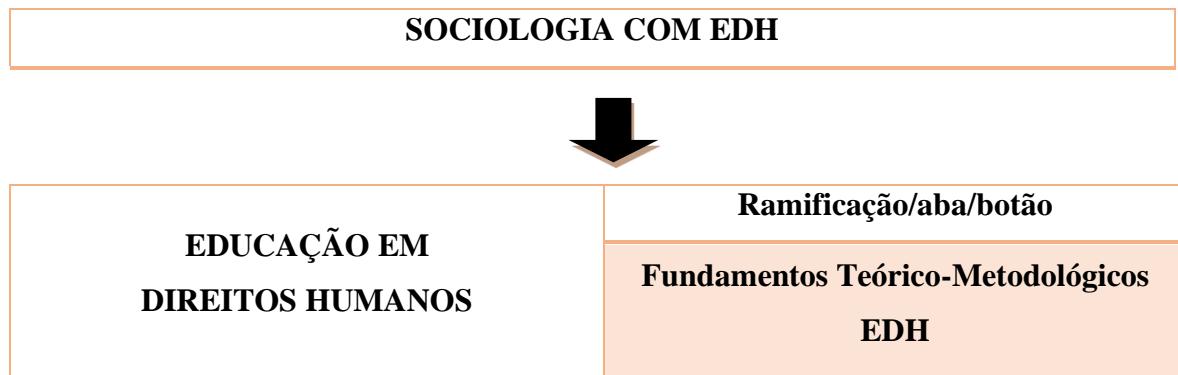


No diagrama estrutural 2, temos a aba/botão principal intitulada *CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO*, constituída por 3(três) ramificações (abas/botões):

- ✓ **Sociologia no Ensino Médio**
- ✓ **Antropologia no Ensino Médio**
- ✓ **Ciência Política no Ensino Médio.**

Nestas abas/botões o intuito é elucidar os desafios e o quanto é imprescindível trabalhar as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) desde a Educação Básica para oportunizar conteúdos e meios para construções (subjetivas e objetivas) que venham potencializar as capacidades de reflexão e compreensão críticas dos indivíduos sobre a sua própria realidade e sobre o mundo no qual estão inseridos, o que, consequentemente, possibilitaria o desenvolvimento de práticas transformadoras, rupturas com modelos sociais míticos e/ou opressores, diálogos com outras áreas do conhecimento e, assim, uma formação contínua em direção a defesa de direitos e deveres numa democracia melhor organizada para uma vida socialmente mais justa. Logo, no que concerne à essas abas/botões, está a contribuição com elementos preliminares para a problematização do próprio espaço educativo e o que se vivencia nele.

6.1.3 - Diagrama Estrutural 3

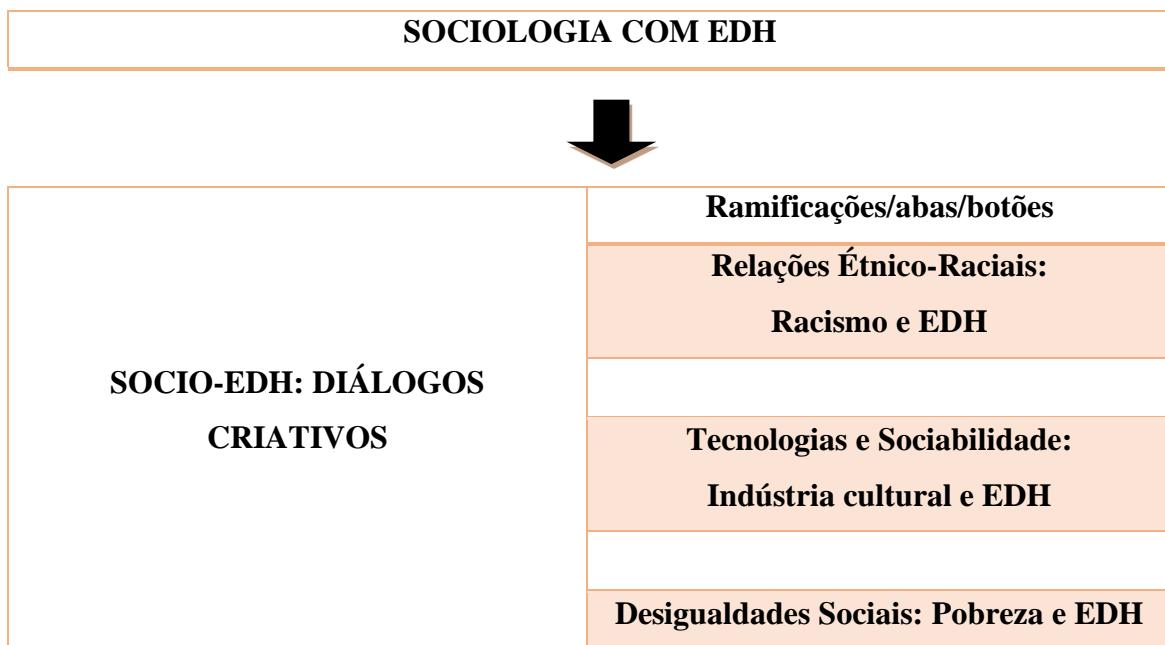


No diagrama estrutural 3, a aba/botão principal intitulada *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS* tem 1(uma) ramificação (aba/botão):

- ✓ **Fundamentos Teórico-Metodológicos EDH.**

A intenção aqui é que o usuário (professoras, professores e estudantes) possa prover-se com os fundamentos teóricos-metodológicos, segundo uma perspectiva pluridisciplinar, ordenados a partir de princípios como: historicidade; memória e temporalidade; sujeito, autonomia e moral; universalidade e particularidade; democracia e justiça social. O material inserido visa contribuir para adequada introdução e socialização dos valores e princípios que são intrínsecos a Educação em Direitos Humanos e, consequentemente, para uma formação com o fim de capacitar e difundir uma cultura dos direitos humanos que seja imbricada com as diversas áreas do conhecimento, tal como as Ciências Sociais.

6.1.4 - Diagrama Estrutural 4



No diagrama estrutural 4 a aba/botão principal intitulada SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS tem como composição 3(três) ramificações (abas/botões):

- ✓ **Relações Étnico-Raciais: Racismo e EDH;**
- ✓ **Tecnologias e Sociabilidade: Indústria cultural e EDH;**
- ✓ **Desigualdades Sociais: Pobreza e EDH.**

Essas ramificações (abas/botões) trazem temáticas e conteúdos importantes que causam estranhamento e podem operar como temas geradores dentro de um processo de desnaturalização tanto para a Sociologia quanto para a Educação em Direitos Humanos. É a partir desses pressupostos que propõe-se um projeto que busca promover ações telecolaborativas (virtuais/remotas/online) e colaborativas contínuas dentro e fora da escola, sob a forma de aulas expositivas, mesas redondas, seminários, pesquisas, roda de diálogos, palestras, monitorias que possam contribuir para articular os diversos conteúdos e temáticas e fortalecer uma práxis de construção do conhecimento com senso crítico para uma melhor compreensão das realidades sociais e para o preenchimento de lacunas no ensino-aprendizagem geradas pela fragmentação e isolamento das disciplinas.

Essas ações serão mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tendo como principal, mas não único, recurso didático-pedagógico o protótipo de aplicativo SOCIOLOGIA COM EDH, especificamente, com o material da aba/botão SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS.

Há de ressaltar que quando se elabora um trabalho com projetos associado ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino, procura-se, dentre tantas pretensões, a superação de práticas descontextualizadas por práticas mais dinâmicas, satisfatórias e contextualizadas, propiciando conjunturas a/onde seja possível aprender a fazer com acertos e erros, pesquisas, levantamentos de hipóteses, experimentos, reflexões, intervenções e construções diversificadas, contextualizadas e integradas, para, consequentemente, promover momentos de aprendizagem reais e significativas.

A ideia de termos diálogos criativos entre a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos pressupõe a realização de projetos que, em tempos de ensino híbrido, podem viabilizar um ethos pautado nas próprias experiências dos Professores(as) (e envolvidos), em suas práticas didáticas-pedagógicas cotidianas, permitindo assim, uma transposição do que Mills caracterizou como artesanato intelectual, e a formação de artesãos do conhecimento que, além de compreenderem conceitos e temáticas importantes para reflexões e proposições sobre as estruturas sociais e as relações sociais, de forma a sensibilizá-los à prática de uma educação que fundamente uma ética de amor, zelo e respeito pela vida (ética biofílica) e de transformação emancipatória em todas as suas manifestações, sejam encaminhados para encontros fundamentais do ser humano na direção de uma sociedade mais justa.

Contudo, é também importante apontarmos o quanto pode ser objetivo, prático recriar e cria ambientes de aprendizagem estimulando os sujeitos envolvidos nesses processos educativos, com base nos princípios da autonomia e da colaboração, a buscar aprendizagens contextualizadas e significativas. Sendo assim, além de levantarmos discussões que envolvem as temáticas Racismo, Indústria cultural e Pobreza propomos o trabalho com projetos como processo para viabilizar possíveis caminhos para despertar interesses, evidenciar o quanto essas questões estão imbricadas e impregnadas às nossas relações, às nossas vidas.

Nesta acepção, a pedagogia de projetos, ademais de potencializar a interdisciplinaridade, possibilita fortalecer e estabelecer elos entre distintas e semelhantes áreas de conhecimento em conjunturas contextualizadas da aprendizagem. Temos perpassados pela pedagogia de projetos, segundo Ventura (2002), conceitos importantes para pensarmos sobre possibilidades de efetiva articulação entre conteúdos e áreas de conhecimento e aprendizagens significativas, como de representação, identidade, negociação e rede e esses quatro conceitos

representação, identidade, negociação e rede – permitem a construção coletiva de um saber ou de um conhecimento novo, através da desestabilização das representações iniciais dos membros da equipe e da construção de um novo equilíbrio em um nível superior. E nesta ação de construção de uma nova obra ou produto, a confrontação e a negociação de representações entre os atores de uma rede de conhecimento reforçam e complexificam as novas aquisições. Assim chegamos a uma definição de projeto (Ventura, 2002, p. 3-4).

E ainda, nesse sentido, podemos argumentar que:

- Trabalhar por projetos exige a adoção de uma postura pedagógica, onde a dimensão cultural do conhecimento e da escola ganha relevância.
- A metodologia de projetos deve ser baseada em pressupostos epistemológicos que sustentem uma prática pedagógica que transgrida a disciplina, ou seja, que traga em sua estrutura a transdisciplinaridade;
- A pedagogia de projeto, numa visão transdisciplinar, pressupõe uma postura dialógica, que se faz ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das disciplinas e além de todas as disciplinas. Sua finalidade e a compreensão do mundo atual, para o que um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

É nesta direção que presumimos possibilidades de aprendizagens mais significativas decorrentes de interações sociais e de interatividade entre Professores e Estudantes, quando envolvidos em ações problematizadoras mediadas pelas TDIC e orientadas pela práxis coletiva, isso porque, quando da apropriação adequada dos recursos tecnológicos, teoria e prática e integração podem ser pensadas com maior autonomia e protagonismo.

6.1.4.1 - SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS – orientações para articular trabalhos/projetos interdisciplinares

Inicialmente é importante destacar que a proposta contida nesta aba/botão (*SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS*) não está dissociada dos conteúdos e das informações das outras abas do aplicativo. Por conseguinte, acessando a aba/botão *SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS* os professores (as) encontrarão três abas/botões dispostas na seguinte sequência e temática: **Relações Étnico-Raciais: Racismo e EDH; Tecnologias e Sociabilidade: Indústria cultural e EDH; e Desigualdades Sociais: Pobreza e EDH.** Em cada aba haverá textos

relacionados à temática, sugestões de modelos de planos de ensino e planos de aulas, indicações de livros, artigos e sites que, de alguma forma, possam elucidar e viabilizar articulações entre os conteúdos e fundamentos da Sociologia escolar e da Educação em Direitos Humanos, evidenciando e vinculando as temáticas à realidade social concreta e, consequentemente, criando condições para o desenvolvimento de trabalhos/projetos.

Essas temáticas foram pensadas e assim dispostas para que os professores(as) as tomassem como geradoras de inquietações, de problematizações, de estratégias e de possibilidades integrativas e resolutivas a partir de suas próprias experiências, construções pessoais e sociais (profissionais/docente, acadêmicas), num artesanato intelectual, para um processo de contextualização, sistematização dos conhecimentos e de socialização dentro e fora do espaço formal de educação.

Nesse sentido, a aba *SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS* (com suas temáticas e conteúdos) também enseja amplos caminhos para a elaboração de práticas pedagógicas mais integrativas e interativas, pois seus conteúdos apontam para um processo didático-pedagógico que, além de anunciar interdisciplinaridade, orienta a pensar a organização didática de projetos/atividades/ações educativas como um sistema e, portanto, podem ser desenvolvidas em consonância com outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática), considerando os planejamentos e as condições objetivas do espaço educativo, em conformidade com a realidade social local (ver anexo com modelo de projeto/trabalho).

Dessa forma, os professores(as) poderão ter no aplicativo (material pedagógico/recurso didático) subsídios para pesquisas, estudos, construções de planos de ensino, de planos de aula, de projetos interdisciplinares/multidisciplinares, etc., de forma (tele)colaborativa e interativa com outros(as) profissionais que tiverem acesso ao aplicativo, estabelecendo com estes profissionais e, obviamente a posteriori, com educandas e educandos, interações sociais presenciais e/ou virtuais.

Todavia, é de suma importância quando do uso desse material pedagógico (aplicativo), que os professores(as) (e usuários) estejam atentos(as) as dimensões, aos princípios e orientações metodológicas que são imprescindíveis quando se pretende perpassar processos e perspectivas formativas na articulação e no ensino-aprendizagem da Sociologia escolar com a Educação em Direitos Humanos. Ademais, essas questões devem compor a construção do artesanato intelectual, assim como da produção material e simbólica dos sujeitos envolvidos. Destarte, estão elencadas aqui algumas dessas questões:

DIMENSÕES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; ✓ Valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; ✓ Ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interdependência entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento; ✓ Unidade conteúdo-método no tratamento dos temas e conceitos da sociologia; ✓ Tratamento dos conhecimentos empíricos dos alunos e conhecimentos científicos da área; ✓ Ensino problematizador; ✓ Análise crítico-reflexiva da realidade; ✓ Construção de sínteses teórico-práticas dos estudos realizados; ✓ Utilização de recursos didáticos, teórico-conceituais, literários, jornalísticos, fotográficos, cinematográficos, imagéticos, artísticos, tecnológicos, entre outros, de origem nacional, regional e local

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

- ✓ **Prática social inicial:** implica partir sempre dos saberes e conhecimentos que os estudantes já têm sobre determinado conteúdo, mas não como conhecimento individual e pessoal “Essa prática social traduz a compreensão e percepção que perpassam todo o grupo social”. Parte-se do conhecimento empírico que os estudantes expressam como tradução do conhecimento sociocultural do grupo no qual está inserido. A prática social inicial é a contextualização do conteúdo e, portanto, nesse sentido, é ponto de partida.

- ✓ **Problematização:** Trata-se do momento de análise tanto da prática quanto da teoria, ocasião em que se exteriorizam as diferentes nuances da realidade, suas contradições e seus múltiplos aspectos. Nessa etapa do processo, a problematização tem por finalidade gerar a dúvida e provocar a necessidade de outros conhecimentos, não como forma de sobreposição, mas como superação.

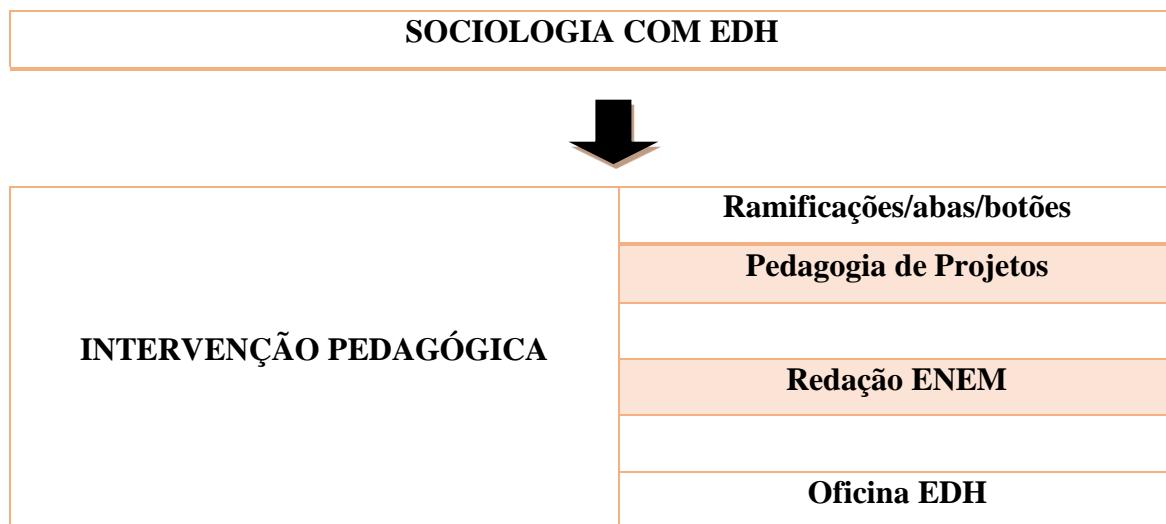
- ✓ **Instrumentalização/operacionalização:** vem para sanar a necessidade gerada no contexto da problematização, e apresenta-se como possibilidade de solução para as incertezas e dúvidas geradas. Dessa forma, é o trabalho direto com o conhecimento científico no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

- ✓ **Catarse:** consiste na síntese. Na catarse, o estudante é capaz de entender melhor a prática social e o conteúdo, ele sistematiza a solução da problemática apresentada nos movimentos de confronto anteriores, ele sintetiza. A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão.

- ✓ **Nova Prática Social:** O ponto de chegada desse processo é o retorno à prática, agora não mais aquela que se apresentou inicialmente, mas modificada pelo trabalho pedagógico, fruto das análises e sínteses produzidas no interior do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

6.1.5 - Diagrama Estrutural 5

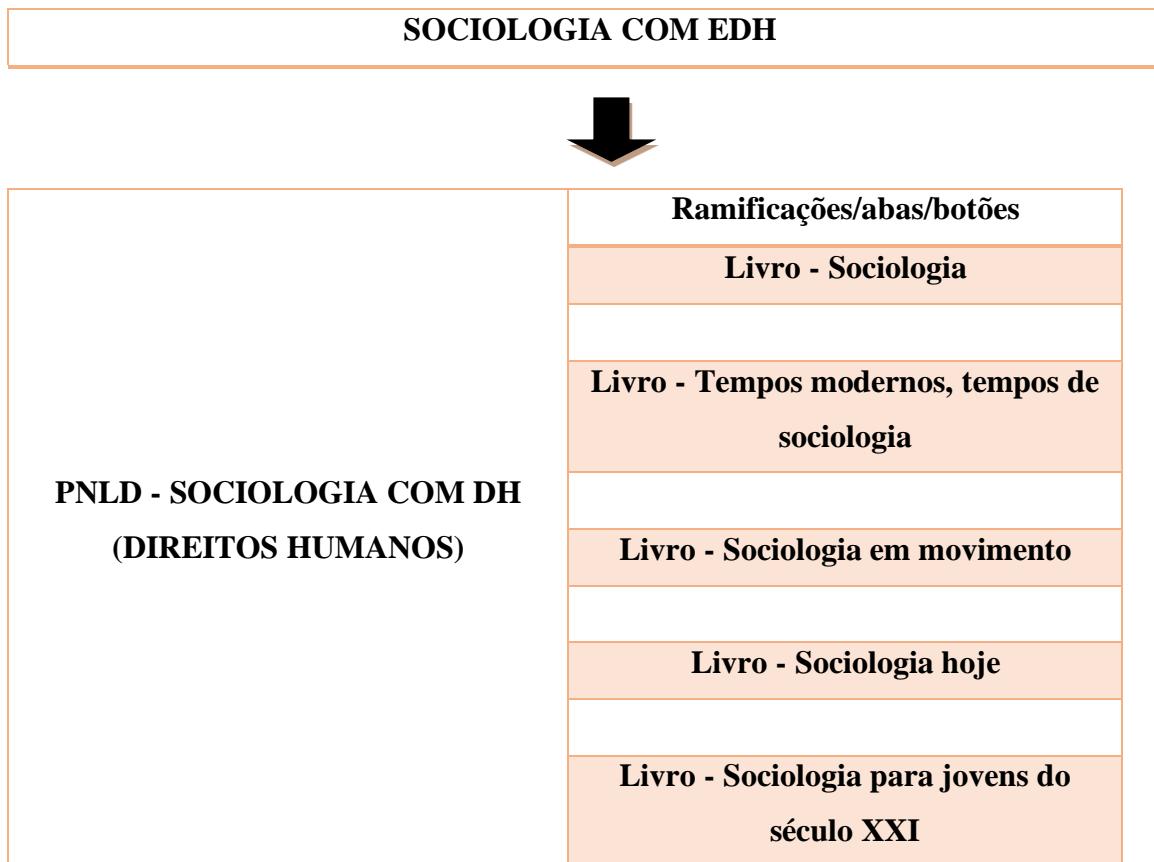


No diagrama estrutural 5, temos a aba/botão principal titulada *INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA*, com 3(três) ramificações (abas/botões):

- ✓ **Oficina EDH**
- ✓ **Pedagogia de Projetos**
- ✓ **Redação ENEM SOCIO-EDH**

Uma escola pode elaborar práticas pedagógicas interdisciplinares consolidadoras que articulem os aspectos intelectuais e afetivos, exercitando uma aprendizagem mediatisada pelo conhecimento e pela efetiva participação coletiva dos sujeitos envolvidos. Essa é a proposição das abas/botões dispostas aqui. Sua utilização orienta para ajudar na elaboração de intervenções pedagógicas, consequentemente, no fortalecimento de atitudes interdisciplinares, postura exercida na intencionalidade e na ação docente para a valorização da subjetividade e a articulação das experiências pessoais nas diversas áreas do conhecimento.

6.1.6 - Diagrama Estrutural 6

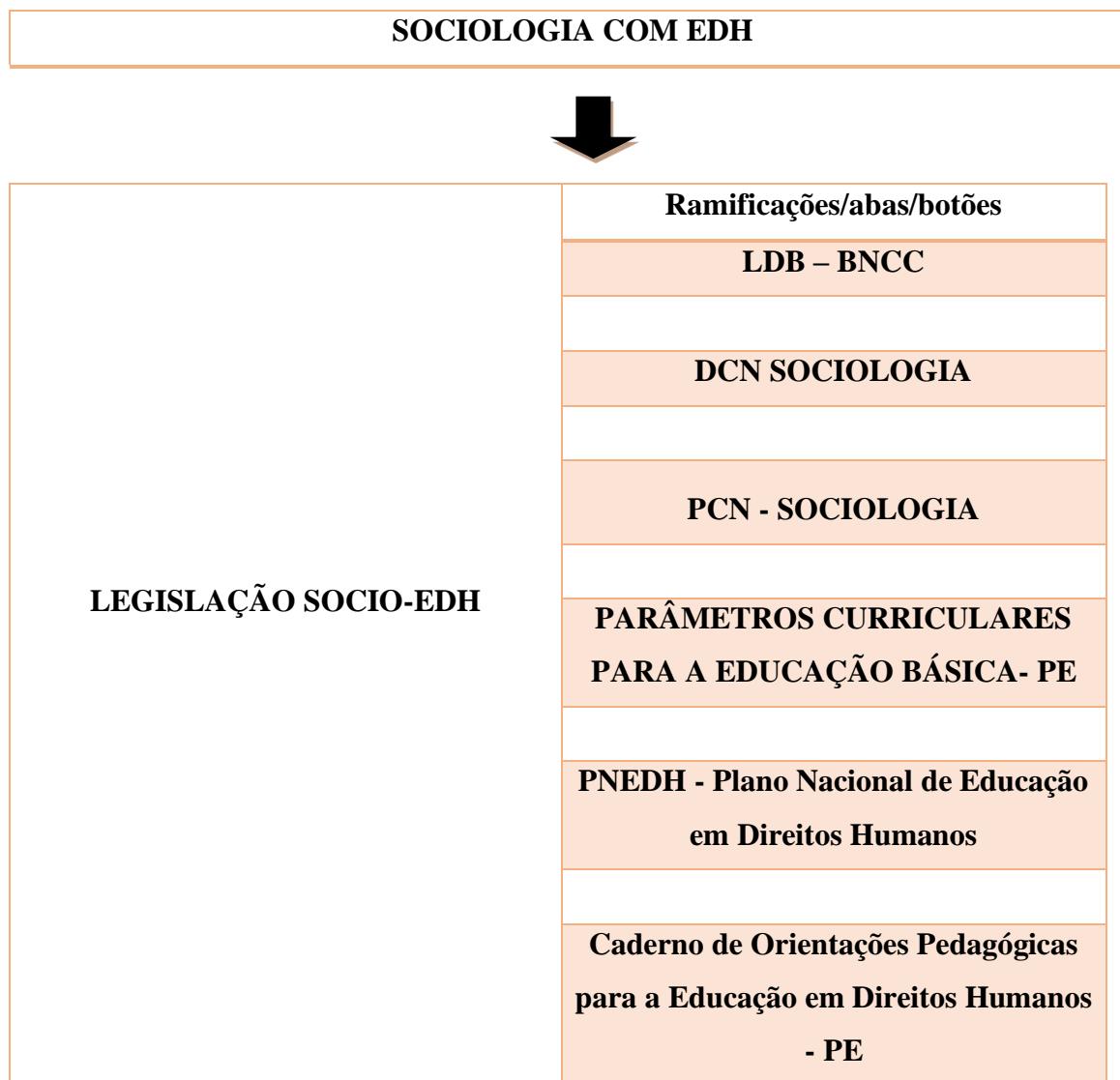


No diagrama estrutural 6, temos a aba/botão principal titulada *PNLD - SOCIOLOGIA COM DH (DIREITOS HUMANOS)*, com 5(cinco) ramificações (abas/botões):

- ✓ Livro - Sociologia
- ✓ Livro - Tempos modernos, tempos de sociologia
- ✓ Livro - Sociologia em movimento
- ✓ Livro - Sociologia hoje
- ✓ Livro - Sociologia para jovens do século XXI

Neste espaço o objetivo é apontar livros didáticos de Sociologia (aprovados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) que em alguma medida apresentam conteúdos de Direitos Humanos – considerando os instrumentos e diretrizes que orientam o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio e uma Educação em Direitos Humanos.

6.1.7 - Diagrama Estrutural 7

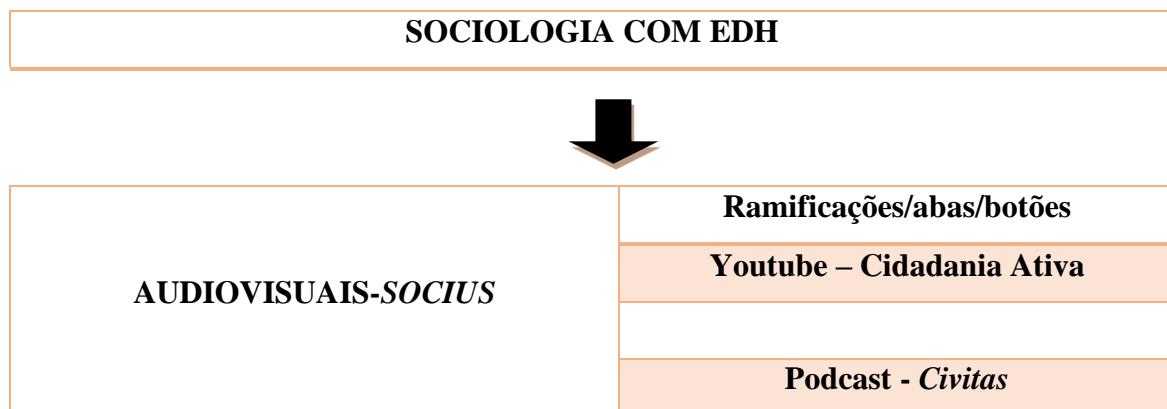


No diagrama estrutural 7, temos a aba/botão principal intitulada *LEGISLAÇÃO (SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS)*, com 6(seis) ramificações (abas/botões):

- ✓ **LDB – BNCC**
- ✓ **DCN - SOCIOLOGIA**
- ✓ **PCN – SOCIOLOGIA**
- ✓ **Parâmetros para a Educação Básica - PE**
- ✓ **PNEDH**
- ✓ **Caderno de Orientações Pedagógicas para EDH - PE**

A proposição neste espaço é a de trazer documentos oficiais que orientam a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos no intuito de elucidar instrumentos que de alguma forma organizam essas áreas do conhecimento e de mobilizar conceitos e metodologias próprias para o tratamento de temáticas inerentes aos Direitos Humanos no ensino de Sociologia.

6.1.8 - Diagrama Estrutural 8



No diagrama estrutural 8, temos a aba/botão principal intitulada AUDIOVISUAIS-SOCIUS, com 2(duas) ramificações (abas/botões):

- ✓ **Youtube – Cidadania Ativa**
- ✓ **Podcast - Civitas**

Explorar o uso de multimídias na educação pressupõe uma busca e uma organização qualificadas. Estas abas/botões intentam indicar audiovisuais, selecionados da rede de internet e/ou produzidos de forma autoral, como instrumentos de mediação e parte complementar de práticas pedagógicas. Além de pretender gerar diferentes perspectivas e posicionamentos, conscientes e responsáveis com questões éticas e democráticas de combate a violação de direitos. Assim, esse espaço trará vídeos e áudios para oportunizar a elaboração e problematização de ideias e produções e para ajudar no desenvolvimento e fortalecimento de uma cidadania ativa, organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação.

6.1.9 - Diagrama Estrutural 9



No diagrama estrutural 9, temos apenas a aba/botão principal intitulada MURAL INTERATIVO.

Na perspectiva da interatividade, o professor(a) passa a ser também um sistematizador de experiências. Nessa aba é oferecido um espaço para que os usuários deixem mensagens (elogios, sugestões, críticas, contribuições, etc.), possibilitando coleta e troca de informações, experiências importantes situações dentro do processo de desenvolvendo da autonomia e aperfeiçoamento do material pedagógico (aplicativo).

6.1.10 - Diagrama Estrutural 10



No diagrama estrutural 10, temos apenas a aba/botão principal intitulada PÁGINAS WEB SOCIO-EDH.

As possibilidades que a web traz, além de instaurarem um novo modo de se apreender a realidade, fazem com que tenhamos mais ambientes cognitivos, tendo em vista que o usuário deixa de ser um sujeito passivo para se tornar alguém que troca informações, interage e colabora em ambientes virtuais. Esse novo ambiente cognitivo, oportunizado pela Web deve ser aproveitado no contexto educacional. Essa aba/botão trará páginas da web com conteúdos específicos e diversos das Ciências Sociais (principalmente para o ensino médio) e da Educação em Direitos Humanos.

6.1.11 - Diagrama Estrutural 11



O diagrama estrutural 11, traz a aba/botão principal intitulada CONTATO E BIOGRAFIA (sem ramificações/abas) para apresentar a biografia e os contatos pessoais do desenvolvedor do aplicativo (trabalho de conclusão de mestrado realizado dentro da modalidade de “material pedagógico”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, é importante fazer algumas breves observações com o intuito de explicar o contexto geral da construção desse trabalho. Mesmo com uma boa experiência profissional e uma observação participante intensa ao longo dos últimos 12 anos no âmbito educacional do ensino médio de escolas públicas, e em específico, trabalhando no ensino médio de tempo integral e de currículo integrado (regular/propedêutico e técnico-profissional), elementos basilares para a idealização, construção e materialização desse e de outros trabalhos, encontrei nos anos de 2018 (ano início do trabalho), 2019 e 2020 obstáculos que afetaram fortemente minha vida pessoal, familiar, profissional e acadêmica.

Em resumo, o sofrimento e desgaste psicológico e físico advindos com a doença (câncer) que acometeu e levou a minha Mãe (de 2018 até final de 2019) e as consequências da pandemia da covid-19 no início de 2020 (como exemplos, o fechamento das escolas, as abruptas adaptações profissionais e os medos com a questão da doença em si). Todos esses obstáculos de alguma também atrapalharam e atrasaram meu percurso e construções dentro do mestrado.

À vista dessas questões, e compelido pelo tempo para conclusão do mestrado, após concedidos os limites de prorrogação, não foi possível realizar a testagem do material pedagógico (aplicativo), ficando as boas opiniões e observações de amigos, de colegas de trabalho e estudantes que tiveram acesso ao trabalho (protótipo aplicativo) conjuntamente à qualificada orientação e sugestões e contribuições do meu Professor/Orientador Joanildo Burity. Vale ressaltar que após avaliar as consequências da pandemia em relação às escolas, a coordenação do mestrado dispensou os mestrandos de realizarem o processo de testagem do material pedagógico.

Ademais, a linha narrativa de construção do trabalho trouxe grande aprendizado e aprendizagem, uma vez que o projeto, em seu objeto de estudo e objetivo, impeliu aprofundar os estudos sobre as Ciências Sociais (principalmente a Sociologia Escolar), sobre a Educação em Direitos Humanos, sobre a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade e acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que elucidou e ressignificou algumas visões de mundo e práticas pedagógicas, principalmente nesse período de grandes desafios sociais, políticos, religiosos-espirituais, econômicos, sanitários (saúde pública) e morais. Assim, para além dos desafios técnicos que já são próprios de todo projeto que tem essa dimensão, a conjuntura socio-político-econômica desses três anos, no Brasil e no restante do mundo, reforçou a necessidade de acreditar, construir e contribuir com trabalhos e projetos onde os princípios de estranhamento, de desnaturalização e de formação do senso crítico sejam

elementos essenciais de defesa e consolidação de uma cultura de respeito à dignidade humana e aos Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, o trabalho em evidência buscou oferecer uma contribuição seguindo algumas linhas de pensamento, em estudos e pesquisas que, além de sistematizarem o conhecimento de forma contextualizada, perpassaram a indispensável apreensão do diálogo com a realidade concreta permitindo a reelaboração desse conhecimento, tornando possível criar e recriar ideias viabilizando a construção de caminhos para um material didático-pedagógico (aplicativo) que pudesse evidenciar e demonstrar a consonância entre a Sociologia escolar e a Educação em Direitos Humanos.

Ainda, vale lembrar que mesmo diante de alguns problemas não solucionáveis a curto prazo, a saber por exemplo, a intermitência da Sociologia no currículo oficial, o número insuficiente de professores formados em Ciências Sociais/ Sociologia e lecionando no ensino médio, a reduzida carga horária no currículo oficial (geralmente 1(uma) aula de 50min), as metodologias e didáticas que trabalham os conteúdos de forma muito teórica, é importante ressaltar que a Sociologia pode se apresentar como estratégia crítica e criativa no desenvolvimento das temáticas sociológicas relacionando-as diretamente com os fundamentos da Educação em Direitos Humanos (EDH) e integrando outras disciplinas e áreas do conhecimento para promover e ampliar a cidadania ativa e real, ou seja, a prática da cultura dos direitos humanos.

Nesse cenário, propomos a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na qualidade de instrumentos mediadores, um protótipo de aplicativo como material e recurso didático para uma prática pedagógica mais consistente no sentido do que Candau (2013) denomina de pedagogia do empoderamento. Assim posto, o artefato digital é também um material de apoio que visa promover, com metodologias participativas e de construção coletiva, encontros, interações, diálogos na direção de empoderar sujeitos de direitos sobre sua condição humana. Nessa acepção, a tecnologia aplicada à educação, como facilitadora do ensino-aprendizado vem tornar o processo mais dinâmico e lúdico, além de proporcionar aos sujeitos um diferencial que é a fluência tecnológica e ambiência no mundo virtual tão comum nos dias de hoje. Além disso, as novas tecnologias aliadas a metodologias diferenciadas causam impactos positivos na mediação docente.

A intenção é que esse material didático-pedagógico provoque e impulsione ideias e proposições, na perspectiva de corresponder a um material educacional potencialmente significativo e que pretende ajudar nas práticas pedagógicas dos professores(as), de modo a informar, formar, facilitar e dar qualidade ao ensino-aprendizagem. Esperamos que esse

material pedagógico (aplicativo) se faça uma alternativa contemporânea para dinamizar aulas e estudos e para estimular o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e, por fim, aprender a ser. Dentre outras questões, essas são atitudes e práticas fundamentais que interessam a todas e todos nós.

Portanto, entende-se que além da finalidade pedagógica o “protótipo de aplicativo” leva em consideração as mudanças nas interações sociais e contribui para a constituição da subjetividade desses jovens e se bem usado também poderá colaborar para diminuir a distância entre professores(as) e estudantes. Importante ressaltar que processos em educação não podem ser pensados separados da identidade do Professor(a). Assim, é possível afirmar que as potencialidades dos recursos didáticos dependem do olhar atento do professor(a), de sua identidade engajada num projeto de formação de Sujeitos.

O acesso ao material didático-pedagógico, protótipo de aplicativo SOCIOLOGIA COM EDH, pode ser realizado pelo computador e/ ou dispositivos eletrônicos móveis (celulares/smartphones/tablets) com internet através do link https://app.vc/sociologia_com_edh. Vale enfatizar que este aplicativo, sendo um protótipo, ainda está em desenvolvimento, e sendo atualizado a cada inserção de conteúdos. Logo em breve o protótipo passará por uma avaliação na plataforma e poderá ser publicado na versão Android (onde poderá ser acessado também sem internet).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Juliana. et al. Direitos humanos e diversidade: novos caminhos. In: ALVES, Juliana; RIBEIRO, Mara Rejane (orgs.). A encruzilhada da diversidade no âmbito da EDH. Maceió: Edufal, 2013, p. 187-192.
- AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de; MACHADO, Igor José de Renó. Sociologia hoje. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- ARAÚJO, Alexandre Medeiros de; LIMA, José Glauco Smith Avelino de. A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E DE FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS NO SÉCULO XXI. HOLOS, [S.l.], v. 4, p. 166-176, ago. 2015. ISSN 1807-1600.
- ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. Sociologia. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- BALL, Stephen J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo. Cortez. 2011.
- BAUER, M., & Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. In: Revista Lua Nova. São Paulo, n. 38, p. 223-235., 1996.
- BENEVIDES, M.V. Educação em Direitos Humanos: Do que se trata? In: Seminário Nacional de Educação em Direitos Humanos, São Paulo:[s.n.], 2000.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas: “A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento”, trad. Floriano Fernandes, Rio de Janeiro, editora Vozes, 1978, 4^a edição, 247 pp. (1^a edição em Inglês, New York, 1966).
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova Edição. 10 impressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BOMENY, Helena. et al. Tempos modernos, Tempos de Sociologia. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.
- . Resolução CNE/CP nº1 de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Disponível em:
http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/rcp001_12.pdf. Acesso em: 03 Dez. 2018.

. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002. 101p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019. Brasil.

. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2011. 36 p.

. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b. 75p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 14 jan. 2019.

. Decreto n. 7037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 – e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRITO, Cristina; ALMEIDA, Iolanda; Cavalcanti, Lialda. O que se avalia e o que é preciso avaliar em um software educativo. In: Workshop de Informática na Escola - WIE2003, XXIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. 2003.

BRITO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). SIMPÓSIOS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 1.,2001. Anais eletrônicos... Brasília, DF: MEC; Brasília, DF: SEF, 2002. v.1e, il. p. 334-338. Simpósio 23- Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas. Disponível em:
[<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

CAFFER, Maria Aparecida Menezes. Legislação de ensino e cidadania. In. José do Prado Martins; Elisabete Gabriela Castellano (org.). Educação para a cidadania. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 86-103.

CANDAU, Vera Maria. Direitos, humanos, educação e interculturalidade – as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação, PUC – Rj, Departamento de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, na./abr. 2008.

CANDAU, Vera M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. Educar em Direitos Humanos: construir democracia. Rio de Janeiro, DP&a Ed. 2000.

CARRAHER, D. A aprendizagem de conceitos com o auxílio do computador. Em Alencar, M. E. Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 25^a ed., 2019.

CASSIANO, C. C. F. O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional. 1.ed. São Paulo: EdUNESP, 2013.

CAVALCANTE, Thayene Gomes. Adoção do Livro Didático de Sociologia na Educação Básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

CICONELO, Alexandre; PIVATO, Luciana; FRIGO, Darci. Programa Nacional de Direitos Humanos: efetivar direitos e combater desigualdades. In: Revista Direitos Humanos. Vol.4, Dez/2009. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

COSTA, A. C. G. da. A Presença Educativa. 2^a. ed. São Paulo: Global Editora, 2002.

_____. Educação. São Paulo, SP: Editora Canção Nova, 2008. (Coleção valores).

_____; VIEIRA, Maria Adenil. Protagonismo Juvenil. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, Ricardo César Rocha da; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Sociologia para Jovens do Século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIES, Nicholas. Livro didático: apoio ao professor ou vilão no ensino de História? In: Anais do 2º encontro Perspectivas do ensino de História. São Paulo: FE-USP, 1996. p. 1-4. Disponível em: www.uff.br/feuff/departamentos/docs_politica.../livro_didatico.doc. Acesso em: 12 jan. 2020.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2001.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos. Campinas: Papirus Editora, 2001.

DESTERRO, Fabio Braga do. Sobre livros didáticos de Sociologia para o ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2016.

DIAS, Adelaide Alves. A Escola como Espaço de Socialização da Cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antônio Gili. (Org). Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: editora universitária da UFPB, vol. II, 2008.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi, O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. Revista Acta Scientiarum, v. 37, n. 1, p. 31-39, jan./jun. 2015.

FIALHO, Neusa; MATOS, Elizete. A arte de envolver o aluno na aprendizagem de ciências utilizando softwares educacionais. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 2, p. 121-136, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/07.pdf>> Acesso: 20 de fevereiro de 2017

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e Educação Libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALUCHI, Maria Teresinha Bellanda; TSUKUDA, Julie Akemi Tobias. Análise do Programa Nacional do Livro Didático: implicações para a formação. In: ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa, 2017. FOZ DO IGUAÇU-PR: UNIOESTE, 2017. ISSN: 2177-8892. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/eventos/histedbr/>>. Acesso em 24 maio 2017.

GARCIA, W. Administração educacional em crise. São Paulo: Cortez, 2001.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony. Em defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e tréplicas. Trad. Oneide Venâncio Majer, Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

GORCZEVSKI, Clovis; KONRAD Letícia Regina. A educação e o plano nacional de educação em direitos humanos: efetivando os direitos fundamentais no Brasil. In: Revista do Direito Unisc. Santa Cruz Do Sul, nº 3, jan./jul. 2013, p. 18-42.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1988.

HANDFAS, A. & MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, v.2, n.74, p.45-61, 2014.

HERBRARD, Jean. O livro didático no contexto da política educacional. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). PAINÉIS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores. Anais eletrônicos. Brasília, DF: MEC, 2002.

HUNT, Lynn. A Invenção dos Direitos Humanos: Uma História. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAJOLO, M. (Org). Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LEITE, Everton Pereira, BAPTISTELLA, Rogério. Ensino de sociologia e Educação em Direitos Humanos frente às políticas públicas para o livro didático, 2017.

LEITE, Talita Soares. Direitos humanos e educação pública: uma leitura crítica acerca da educação em direitos humanos. Londrina: UEL, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Jesuel Sergio. **Segurança pública e direitos humanos:** problemas práticos para o ensino de sociologia no ensino médio. 2020. 182 f. Trabalho de conclusão de curso (Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional –ProfSocio) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

MAGENDZO, A. Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, 2006.

MALANCHEN, Julia. Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MALISKA, Marcos Augusto. Educação, Constituição e Democracia. In: NETO, Cláudio Pereira de Souza et al (org.). Direitos Sociais Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 789-800, 2010.

MANTOVANI, Katia. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARINHO, Marildes. Livro didático: uma possibilidade de formação de professor? In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). SIMPÓSIOS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 2001. Anais eletrônicos. Brasília, DF: MEC, Brasília, DF: SEF, 2002. v.1d, il. p. 288-292. Simpósio 19- Escolha e uso do livro didático: implicações para a formação do professor. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

MARTINS, José do Prado. Educação Cidadã e Pós-Modernidade. In. José do Prado Martins; Elisabete Gabriela Castellano (org.). Educação para a cidadania. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 85-98.

MARTINS; Elisabete Gabriela Castellano (org.). Educação para a cidadania. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 85-98.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. In: Revista Brasileira de Sociologia, vol. 02, nº 03, jan./jun. 2014.

MEUCCI, Simone. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. In: Revista de Ciências Sociais, v. 45, nº1, p. 87-101, 2014.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MILLS, C. Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios / Charles Wright Mills; seleção e introdução Celso Castro; tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Celso Castro. - Rio de Janeiro: Zahar, Ed. 2009.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM - Sociologia. In: Moraes, Amaury César (org.) Sociologia: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, p. 45-62, 2010.

MORAES, Amaury César. O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. In: Teoria e Cultura, v. 12, nº 1, p. 21-33, 2017.

_____. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. Coleção Explorando o Ensino – Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimoretti/>.

MORAES, Larissa Messias Grupo de Trabalho 5 - Educação para a diversidade: saberes locais e protagonismo juvenil no ensino de sociologia - A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA: DESENVOLVENDO PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO PARA A COEXISTÊNCIA.

MOURA, A. (2017a). Promoção da literacia digital através de dispositivos móveis: experiências pedagógicas no ensino profissional. Sara Pereira e Manuel Pinto (Eds.), Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 4.º Congresso, CECS - Publicações / eBooks, pp. 324-336.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). SIMPÓSIOS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 1.,2001. Anais eletrônicos. Brasília: MEC, SEF, 2002. v.1b, il. p. 89-94. Simpósio 6- O livro didático e a formação de professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

NUNES, Marcela de Oliveira. O ensino de Sociologia e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: os desdobramentos de uma política educacional. In: Revista Urutáguá - Revista Acadêmica Multidisciplinar. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nº 35, dez./mai., 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. O Currículo de Sociologia na Escola: Um Campo em Construção (e Disputa). In: Espaço do Currículo, v. 6, nº 2, p. 355-366, Mai/Ago., 2013.

OLIVEIRA, Dijaci David de. et al. Sociologia e educação em direitos humanos. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010.

OLIVEIRA, Natália Braga de; CARNEIRO, Silzane de Almeida. A educação em Direitos Humanos e a contribuição do ensino de Sociologia para a ação emancipatória. Revista Perspectiva Sociológica, Rio de Janeiro, n. 20, 2º sem. p. 66-77, 2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1475/1069>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ONU. Conselho de Direitos Humanos. Projeto de Plano de Ação para a segunda etapa (2010-2014) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em 12 já. 2020.

. Declaração Universal dos Direitos Humanos: 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: Iria Brzezinski et al (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998, p. 87-104.

PEREIRA, Suzana Paula de Oliveira; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares dos. SENTIDOS DE DIREITOS HUMANOS: (re)contextualizações nos livros didáticos do ensino médio. In: Revista Espaço do Currículo. João Pessoa, v.10, n.3, p. 456-473, set./dez. 2017.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: Iria Brzezinski et al (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998, p. 87-104.

PESCADOR, Cristina. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, Caxias do Sul/RS, ISSN 2177-644X, Maio2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf> Acesso em: agosto de 2016

PHILIPPI, LUZ. O livro didático no contexto da política educacional. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). PAINÉIS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 1.,2001. Anais eletrônicos. Brasília, DF: MEC; Brasília, DF: SEF, 2002. v.2b, il. p. 94-102. Painel 13 - O que é um Livro Didático hoje? Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000495.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. In: Revista Direitos Humanos, SEDH-Brasília, n. 02, p. 10-18, 2009.

. Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Mário Bispo dos. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca de um mapa comum. Percursos, v. 13, n. 1, p.40-59, jan./jun. 2012.

SANTOS, Robson dos. Por uma sociologia histórica dos direitos humanos. In: Oliveira, Dijaci David de (coord.). Sociologia e educação em direitos humanos. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010.

SANTOS, Viviane de Albuquerque. Direitos humanos no ensino de Sociologia: uma análise comparativa dos livros didáticos aprovados no PNLD 2018/ Viviane de Albuquerque Santos. Recife: O Autor, 2020.

SARMENTO, George Lins Júnior. A educação em direitos humanos e a promoção da cidadania brasileira. In: Revista Eletrônica Direito e Conhecimento, Arapiraca/AL, v. 1, n. 1, 2017, jan./jun./2017.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Afrânio. et al. Sociologia em movimento. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: Moraes, Amaury César (coord.). Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-44.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Educar em Direitos Humanos no Brasil: O processo de implantação de políticas públicas, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf>. Acesso em: 18/07/2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. In: Educação em Direitos Humanos e Currículo. Editora Universitária da UFPB, João Pessoa - PB, 2014. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wpcontent/uploads/2015/08/EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-DIREITOS-HUMANOS-EEDUCA%C3%87%C3%83O-PARA-OS-DIREITOS-HUMANOS.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, nov./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/site/sistema/as/enviados/PP12.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de (Org.) A Organização do Trabalho Didático na História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção memória da educação).

SOUZA, Jessé de. (Sub) cidadania e naturalização da desigualdade: um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica. Política & trabalho, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa, nº 22, abr. 2005.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. Rosa Maria Godoy Silveira et al (org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 487-503.

TIANA, Alejandro. Aprender a viver juntos: nossos jovens estão preparados? In: Cecília Braslavsky (org.). Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UNB, 2002, p. 121-38.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma Pedagogia de Projetos: uma síntese introdutória. Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 36-41, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31/26>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. Rosa Maria Godoy Silveira (org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ANEXO

SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS PROJETO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO E EDH

JUSTIFICATIVA DO PROJETO

Neste projeto serão debatidas diferentes posições sobre o tema: daqueles que denunciam e combatem o racismo; dos que negam sua existência e afirmam que o melhor é enterrar esse assunto; e dos que são racistas e acham “normal” discriminar e separar os grupos humanos em razão da cor da pele ou de outras características que não levam em conta o caráter das pessoas. O propósito: criar condições de conhecimento e transformação da consciência sobre o contexto sócio-histórico e cultural em que os indivíduos se inserem, criando condições de questionamento crítico e transformação social por meio do processo educativo através da Sociologia e Educação em Direitos Humanos. Assim, ajudando-os a se informar e a refletir sobre o tema; reconhecer que ele existe; e assumir a responsabilidade de combater todas as formas de racismo, todas as formas de preconceito e todas as formas de discriminação.

OBJETIVOS

- ✓ Ampliar o conhecimento sobre o que são Direitos Humanos;
- ✓ Debater sobre os direitos humanos na vida dos estudantes incentivando o conhecimento sobre direitos humanos junto a comunidade escolar;
- ✓ Discutir as diferenças e as relações entre preconceito, discriminação e racismo;
- ✓ Entender as origens, as formas e a história do racismo;
- ✓ Reconhecer atuações de resistência e de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação;
- ✓ Atuar como agente transformador, ao propor ações concretas de combate ao racismo e de inclusão de grupos estigmatizados e marginalizados.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES MOBILIZADAS

Neste projeto são trabalhadas, prioritariamente, as competências gerais da BNCC 7 (Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta), 9 e 10 e também as de números 1, 2, 3, 4 e 8.

PRODUTO

Evento de combate ao racismo e de valorização da inclusão por meio de um poetry slam (ou simplesmente slam), nome dado a uma competição de poesia falada. Nesse evento, por meio da forma poética, serão propostas ações para combater a opressão gerada por preconceitos, discriminações e para combater o racismo.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- ✓ Sala para reuniões online e/ou presencial com carteiras dispostas em círculo.
- ✓ Três folhas de papel sulfite para cada estudante.
- ✓ Um caderno para cada estudante, para o registro do resultado dos encontros que compõem o projeto e caneta esferográfica.
- ✓ Dispositivos eletrônicos (computadores, celulares, tablets com acesso à internet).

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

- ✓ Cidadania e civismo: estudo dos direitos do adolescente e da presença da violência na vida social.
- ✓ Multiculturalismo: valorização da diversidade de experiências e percepções sobre a juventude.

QUESTÕES DESAFIADORAS

- ✓ Quais as diferenças entre ter preconceito, discriminar e ser racista?
- ✓ Afinal, existe ou não racismo no Brasil?
- ✓ Como podemos combater o racismo e construir uma sociedade antirracista?

CRONOGRAMA SUGERIDO

O projeto está organizado em quatro fases e um total de 16 encontros (mas o Educador(a) pode realizar adaptações).

Na Fase 1, “Entendendo as faces do fenômeno”, estão previstos cinco encontros. Nessa fase do projeto, pretende-se propiciar o entendimento das raízes e das consequências para a humanidade de formas de preconceito, discriminação e racismo.

Na Fase 2, “Conhecendo as faces do racismo à brasileira”, propomos quatro encontros, durante os quais serão postas em discussão as características do racismo à brasileira, a começar pela discussão sobre os ardis da negação e da camuflagem

que marcam o não enfrentamento do tema. Trata-se de uma etapa de pesquisa empírica, de investigação de dados, de análise e confrontação dos resultados obtidos.

A Fase 3, intitulada “A arte denuncia, conscientiza e supera”, é composta de quatro encontros. Nela, é feita uma reflexão sobre arte e racismo.

Para a Fase 4, “Pensando nos próximos passos”, são dedicados três encontros, durante os quais os estudantes tomam conhecimento do significado do *slam* e são instruídos a organizar e registrar um desses encontros poéticos. É uma fase de sistematização do que foi feito até o momento e uma oportunidade para avaliar o que foi aprendido e os resultados alcançados.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

1. A proposta do projeto foi recebida com disposição e interesse pelo grupo? Ou pareceu confusa e sem relevância?
2. O desenvolvimento do projeto trouxe novos aprendizados para o grupo? Se sim, quais?
3. O produto atendeu às expectativas do grupo? Vocês se sentiram satisfeitos com a peça criada?
4. O produto atingiu um público mais amplo? Isso ocorreu apenas dentro da escola ou fora dela? Vocês conseguem identificar o alcance da peça publicitária?
5. Como as pessoas reagiram a ela? Elas se interessaram pelo tema difundido? Atitudes foram ou podem ser mudadas em decorrência das ideias divulgadas pelos trabalhos?
6. Vocês se sentiram satisfeitos com os resultados? Acreditam que o trabalho atingiu os objetivos propostos?
7. Vocês utilizariam o que aprenderam nesse projeto para desenvolver outros trabalhos?

AVALIAÇÃO DO GRUPO

1. O grupo conseguiu realizar todas as etapas do projeto bem, mal ou satisfatoriamente? Houve dificuldades? Quais foram?
2. Houve alguma etapa particularmente difícil de realizar? Qual(is)? Qual foi a origem da(s) dificuldade(s)?
3. O grupo foi capaz de acolher e respeitar as ideias e intervenções de todos os integrantes ou houve momentos de intolerância e desrespeito? Vocês já conversaram sobre isso? Em caso negativo, não seria oportuno conversar?
4. O grupo se engajou integralmente na execução do projeto ou foi preciso que o professor ou algum estudante se dispusesse a mobilizar o coletivo o tempo todo para que as atividades fossem realizadas? Por que isso aconteceu?

AUTOAVALIAÇÃO

Na roda de conversa, é importante que cada estudante fale rapidamente do seu envolvimento no projeto. Como roteiro de autoavaliação, sugerimos algumas questões.

1. Como foi sua participação durante a realização do projeto? Você esteve sempre engajado ou só em alguns momentos? Nesse caso, em quais momentos você se envolveu mais?
2. O que você aprendeu ao longo da execução do projeto? Identifique, se possível, três aprendizados. Podem ser aprendizados ligados a conteúdo escolar ou não: capacidade de se autorregular, de se colocar no lugar do outro, de identificar as próprias emoções, por exemplo.
3. Como foi a relação com os colegas do grupo durante a criação da peça publicitária? Você se sentiu satisfeito por trabalhar em equipe ou foi muito difícil? Em caso de dificuldade, explique o que a originou.
4. Como você se sentiu durante a realização do projeto? Foi uma boa experiência para você? Por quê?
5. Na realização de um novo projeto, que atitudes com os colegas você repetiria e quais evitaria?

BIBLIOGRAFIA

Pobreza e Direitos Humanos na Escola: Projetos de Intervenção Irapuan Peixoto Lima Filho / Maria Lourdes dos Santos (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2019 Coleção: Educação, pobreza e desigualdade social - volume 2 - <https://lepec.ufc.br/wp-content/uploads/2020/09/livro-epds-v2-projetos-de-intervencao.pdf>

Vamos Juntos, Prof!: Projeto Integradores: Ciências humanas e sociais, volume único / organização de Márcia Takeuchi; Maurício Cardoso, Paulo Eduardo Dias Mello, Thais Helena Falcão. – 1^a ed. – São Paulo: Saraiva, 2020 https://static.educar.tech/saber/pnld2021/SARAIVA/747/PROJETO_4.pdf

Observação: esse projeto é uma adaptação do projeto que está inserido no protótipo do aplicativo SOCIOLOGIA COM EDH que pode ser acessado a partir das abas SOCIO-EDH: DIÁLOGOS CRIATIVOS e RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO.