



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

ANTÔNIA VANESCA FERRO LIMA DE SOUSA

SOCIOLOGIA E LITERATURA EM DIÁLOGO: UMA EXPERIÊNCIA
INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA MARINA SOARES
EM GUARACIABA DO NORTE- CE

SOBRAL

2020

ANTÔNIA VANESCA FERRO LIMA DE SOUSA

**SOCIOLOGIA E LITERATURA EM DIÁLOGO: UMA EXPERIÊNCIA
INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA MARINA SOARES
EM GUARACIABA DO NORTE- CE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como requisito para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho.

SOBRAL

2020

ANTÔNIA VANESCA FERRO LIMA DE SOUSA

**SOCIOLOGIA E LITERATURA EM DIÁLOGO: UMA EXPERIÊNCIA
INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA MARINA SOARES
EM GUARACIABA DO NORTE- CE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como requisito para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

APROVADA EM: __17__/_08__/_2020__

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho (Orientador)

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Daniele Costa da Silva (Examinadora)

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Michelle Gonçalves Rodrigues (Examinadora)

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

À minha inspiração no amor à Literatura, Ana
Lúcia Sales Lima (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Desde o momento em que escolhi participar da seleção deste mestrado, do momento da aprovação até chegar ao processo de conclusão, sou grata a várias professores e amigos, que me fortaleceram no intento deste projeto tão almejado. Tentarei expressar nas seguintes linhas um pouco do meu carinho e gratidão.

Agradeço à CAPES pela bolsa para a realização deste experimento, à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), ao curso de Ciências Sociais da UVA e à coordenação do Mestrado Profissional de Sociologia (PROFSOCIO).

Ao meu querido orientador Rodrigo Chaves, que em todos os momentos acreditou em mim, quando eu vacilava acerca das minhas capacidades. Foi um grande presente tê-lo conhecido nessa fase tão importante e ter contribuído significativamente para eu admirar muito mais as Ciências Sociais a partir do seu exemplo de professor e pesquisador.

Às professoras Daniele Costa e Michelle Gonçalves pela gentileza de aceitarem o convite para integrarem esta banca e lerem com carinho meu texto.

Às minhas amigas que este mestrado me proporcionou: Mizânia e Franciane, juntas ouvíamos as histórias de cada uma, as angústias, dúvidas e dificuldades deste processo de escrita. Amigas, obrigada pela parceria sempre nos momentos que precisei!

Às pessoas que conhecem minha trajetória de luta e “pedras no caminho” e sempre ajudaram-me neste período com palavras carinhosas de incentivo e apoio concreto nos momentos que precisei: Rômulo, Martinha, Joana, Diciany e Luciele.

À professora Elenilda por ter oportunizado a concretização desta experiência em sala de aula e aos discentes do primeiro ano da referida instituição, que me acolheram muito bem.

À minha família – pequena e sagrada para mim: Mãe, padrasto e minha irmã, que tentava me animar quando eu dizia que iria desistir.

Enfim, a todos (as) que me ajudaram direta e indiretamente, mostrando-me que há sempre a oportunidade de aprender com o outro e que a humildade é um atributo fundamental. Como dizia o escritor Paulo Freire (1987: p.68): "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".

.... Quando o muro separa uma ponte une.
Se a vingança encara o remorso pune.
Você vem me agarra, alguém vem me solta.
Você vai na marra, ela um dia volta.
E se a força é tua ela um dia é nossa
Olha o muro, olha a ponte, olhe o dia de ontem chegando
Que medo você tem de nós, olha aí[...]
(Pesadelo , MPB-4)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo expor e discutir os aspectos de um experimento interdisciplinar entre Literatura e Sociologia. O tema nasceu de inquietações relativas à relevância da Literatura Brasileira, apontando questionamentos sobre como a Literatura Brasileira Modernista da primeira fase pode contribuir para ampliar a compreensão acerca do processo de formação nacional do Brasil apresentados nas obras dos ensaístas brasileiros Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. Portanto, a partir desta inquietação inicial, o presente trabalho pretende desenvolver uma proposta experimental entre Literatura e Sociologia a partir de um recorte de uma obra modernista e duas obras sociológicas com foco nos processos de formação nacional do Brasil, no campo empírico em que atuo, tendo como *locus* a escola de Ensino Médio Maria Marina Soares, no município de Guaraciaba do Norte, Ceará. As obras *Casa-Grande & Senzala* (1933) e *Raízes do Brasil* (1936) dialogam com a obra modernista *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, ao longo do experimento quando são expostas as aproximações destas obras em um contexto histórico em que o país passava por diversas mudanças sociais, políticas e econômicas e, ao mesmo tempo, explorava a construção de um projeto nacionalista. A presente proposta de intervenção pedagógica encontra-se ancorada em metodologias de caráter qualitativo, através da utilização de autores e obras acadêmicas que se debruçaram sobre a temática, assim como a utilização de entrevista com a docente de Sociologia envolvida na pesquisa e análise dos dados quantitativos acerca do rendimento na disciplina de Sociologia antes e após o experimento interdisciplinar realizado a fim de perceber o alcance desta metodologia. Os resultados obtidos revelaram que ainda há um debate abstrato acerca da interdisciplinaridade no Brasil visto que ela é apresentada em documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, como uma alternativa de aproximar as disciplinas, além de pairar também uma indefinição sobre a aplicação da interdisciplinaridade no âmbito escolar, bem como a falta de clareza sobre o alcance desta em sala de aula. Além disso, surgiram outros questionamentos motivadores de reflexões sobre a eficácia e os entraves enfrentados pelos docentes ao tentarem apresentar propostas metodológicas e dialógicas que envolvam as variadas áreas do conhecimento de modo a promover um melhor rendimento do ensino e da aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Literatura. Sociologia.

ABSTRACT

The relationship between Literature and Sociology, is always present and its use in the classroom is the object of study in this work, in order to propose an interdisciplinary experiment in an attempt to interact the two fields focusing on the content of Sociology, in order to objectify a pedagogical intervention experiment through the analysis of literature texts and sociological works by Brazilian interpreters such as Gilberto Freyre in *Casa-Grande and Senzala* (1933) and Sérgio Buarque de Holanda in *Raízes do Brasil* (1936) and to establish relations with the modernist work of Mário de Andrade *Macunaíma* (1928) in an attempt to observe the approximations of these works in a certain historical context in which the country was going through several social, political and economic changes and at the same time was looking for a nationalist project of search for its identity. The research originated from the researcher's desire to bring together the areas of knowledge and enable the dialogue between Literature and Sociology based on the official documents studied and research already carried out that contemplate interdisciplinarity as a methodological proposal that can help so that knowledge is achieved in a meaningful way. The present proposal for pedagogical intervention presented here was developed at the Maria Marina Soares High School, in the county of Guaraciaba do Norte, CE. The experiment is anchored in qualitative methodologies, through the use of authors and academic works that dealt with the present theme, as well as the use of interviews with the subjects involved in the research and analysis of the quantitative data about the performance in the discipline of Sociology before and after interdisciplinary experiment carried out in the chosen high school class in order to understand the scope of this methodology and how it can be expanded and improved to obtain better results in the teaching-learning process of teaching Sociology. The results obtained revealed that there is still a great debate about interdisciplinarity in Brazil, since it is presented in the documents as the National Common Curricular Base as an alternative to bring disciplines together, in addition to hovering an uncertainty about the application of interdisciplinarity in the context school, as well as the lack of clarity on the scope of interdisciplinarity in the classroom, in addition, it also opened gaps to reflect on the effectiveness and obstacles faced by teachers when trying to present dialogic proposals that involve the various areas of knowledge in order to facilitate the teaching and learning of learners.

Keywords: Interdisciplinarity. Literature. Sociology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quantidades de Turmas da E.E.M. Maria Marina Soares em 2019.....	64
QUADRO 2 - Relação de aprovação / reprovação / abandono da E.E.M. Maria Marina Soares.....	66
QUADRO 3 - Sequência didática aplicada na escola de Ensino Médio Maria Marina Soares na turma de 1º ano.....	76
QUADRO 4- Comparativo do desempenho dos estudantes em Sociologia	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Rendimento da turma do 1º ano 'A'.....	105
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio para o ensino de Sociologia
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Empresarial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	INTERDISCIPLINARIDADE: CONTEXTO, TEORIA E MÉTODOS	17
2.1	O novo espírito do capitalismo e suas consequências para as ciências	17
2.2	As primeiras contribuições acerca da interdisciplinaridade no cenário brasileiro	20
2.3	Interdisciplinaridade e fragmentação do saber: a contribuição de Edgar Morin..	21
2.4	A interdisciplinaridade à luz dos PCN e das OCNEM	25
2.5	A ponte entre Literatura e Sociologia e o desenho da intervenção pedagógica	33
3	O MODERNISMO DE 1922 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CULTURA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA	37
3.1	A geração modernista e o desafio de redescobrir o Brasil.....	38
3.2	Os Manifestos ou Múltiplas perspectivas sobre um mesmo problema	41
3.3	Mário de Andrade e seu olhar para a cultura brasileira por meio da obra <i>Macunaíma</i>	44
3.4	No seio de uma geração: Diálogos possíveis entre Mário de Andrade, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.....	48
3.5	Conclusões acerca das questões sócio-literárias.....	57
4	EXPERIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA MARINA SOARES: SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR.....	62
4.1	Breve panorama de Guaraciaba do Norte	63
4.2	Breve panorama da Escola de Ensino Médio Maria Marina Soares	64
4.3	Metodologia ou as (im)possibilidades da experiência	67
4.3.1	<i>Conversa com a professora e possibilidades</i>	69
4.3.2	<i>Estratégias adotadas na condução das aulas interdisciplinares</i>	70
4.3.3	<i>Análise dos entraves metodológicos</i>	71
4.4	Panorama geral da turma.....	72

4.5	Antes do experimento interdisciplinar	73
4.6	O desenvolvimento do experimento e sua sequência didática	75
4.6.1	<i>Desenvolvimento da sequência didática</i>	77
4.7	Análise da entrevista com a docente.....	98
4.7.1	<i>Objetivos da entrevista</i>	99
4.8	Resultados da intervenção pedagógica: é possível avaliar uma experiência?	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DOCENTE.....	115
	ANEXO A – POEMA AUTORAL PRODUZIDO EM GRUPO.....	116
	ANEXO B - IMAGENS DO DIA DA REALIZAÇÃO DO SARAU	117

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelos estudos interdisciplinares começou antes do meu ingresso no Mestrado Profissional em Sociologia. Dos meus dezoito anos de docência, no Ensino Médio como professora de Literatura na rede pública e privada, comecei a sentir interesse nas interconexões da Literatura com as outras áreas do conhecimento a partir da experiência de preparar os educandos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a fim de que estes conseguissem êxito na redação a partir de um repertório de autores e obras de variadas áreas do conhecimento. Assim, surgiam em sala de aula indagações dos discentes sobre a relação entre a Literatura Modernista brasileira da segunda fase com as obras produzidas pelos intérpretes do Brasil também da geração de 30.

Lembro-me de uma das aulas de Literatura quando um aluno fez a seguinte indagação: “professora, a geração de 30 da Sociologia é a mesma geração de 30 do Modernismo que nós estamos estudando? ”. Confesso que, na época, não tinha os conhecimentos sociológicos que tenho hoje para conseguir responder à dúvida do educando, mas a pergunta do estudante despertou em mim a curiosidade de ler mais sobre nossos intérpretes brasileiros a fim de tentar entender as conexões desta geração no plano da Literatura e da Sociologia brasileira.

A partir das sucessivas perguntas e da possibilidade de aliar os conhecimentos em Sociologia à produção textual também para enriquecer o repertório sociocultural do aluno, busquei aprofundar meus estudos sobre o campo interdisciplinar e tracei a pergunta-norteadora: como a Literatura Brasileira Modernista da primeira fase pode contribuir para ampliar a compreensão acerca do processo de formação nacional do Brasil apresentados nas obras dos ensaístas brasileiros Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda? Portanto, a partir desta pergunta inicial, o presente trabalho pretende desenvolver uma proposta experimental entre Literatura e Sociologia a partir de um recorte de uma obra modernista e duas obras sociológicas com foco nos processos de formação nacional do Brasil, no campo empírico em que atuo, a escola de Ensino Médio Maria Marina Soares, no município de Guaraciaba do Norte, Ceará.

Dessa forma, surgiu a ideia de ampliar a discussão e estreitar os laços entre Literatura e Sociologia, com o fito de potencializar a compreensão dos educandos acerca dos conteúdos estudados, tendo em vista que o contato do aluno com a disciplina dá-se apenas nas três séries do Ensino Médio; e tal contato exige do professor preparação de metodologias em que ele consiga transpor os conteúdos e práticas desenvolvidos no Ensino Superior com uma

linguagem menos academicista que problematize e retire o aluno do senso comum. Nesse sentido, do docente é exigido, no dia a dia, que ele utilize variadas metodologias para que os alunos tão heterogêneos como se apresentam possam efetivamente compreender a proposta da Sociologia.

Em virtude de dificuldades, da falta de repertório quanto ao conhecimento sobre a Sociologia – que em geral o ensino fundamental não oferece -, a presença da Sociologia em todos os anos do Ensino Médio exige do professor um plano didático estruturado através do qual ele possa tornar acessível e adaptar os conteúdos de acordo com as experiências e a realidade do alunado. Assim, percebe-se que a metodologia utilizada pelo docente reflete no sucesso ou não do processo de ensino-aprendizagem, pois além de leituras, aulas expositivas e variados recursos didáticos, a integração com as demais disciplinas pode facilitar a transmissão do conteúdo estudado.

O método científico no campo sociológico ressalta o exame dos fatos sociais, de modo a elaborar um repertório de teorias orientadoras e que retratam as estruturas fundamentais da vida em conjunto, fator determinante na constituição do homem moderno. É notório que o conhecimento sociológico tem, por natureza, dialogado com outras ciências e práticas culturais desde o seu nascimento e, nesse sentido, ele está vinculado a diferentes campos do conhecimento humano, revelando-se uma área em que o saber é dinâmico e dialógico.

Assim também a Literatura sempre manteve relações com outras áreas do conhecimento como a Filosofia, a História, a Linguística, a Psicanálise e, é claro, a Sociologia, o que, segundo Costa Lima (2002) ajudou a consolidar dois campos fundamentais para o entendimento da representação social da realidade: a análise sociológica da Literatura e a Sociologia da Literatura. Destarte, é possível com este experimento realizar um estudo sociológico da Literatura investigando as condições histórico-sociais em que as obras literárias foram produzidas e tornar os componentes exógenos o verdadeiro motor da análise. Logo, a Sociologia e sua relação com a escrita literária, não obstante, faz-se em diferentes níveis e, conforme as modalidades da disciplina sociológica, leva a Literatura a uma compreensão de cunho social, dentro das expectativas, é claro, das observações propostas pela teoria social.

Com o objetivo de problematizar a relação entre a Sociologia e a Literatura, busco mostrar como ambas as disciplinas podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, visando ressaltar a importância da interdisciplinaridade no Ensino Médio. Nesse sentido, almejo uma interação entre os dois campos, focando no conteúdo da Sociologia. A imensa gama de conceitos e autores dispostos na teoria social, assim como a quantidade infinita de obras

literárias disponíveis para análise, restringem a um plano de estudo específico o qual pretendo delinear com mais cautela no decorrer deste trabalho.

De início, aponto para a vertente sociológica pretendida e os objetos de estudo: o pensamento sociológico brasileiro, com foco em Gilberto Freyre (1933) e Sérgio Buarque de Holanda (1936) e a rapsódia *Macunaíma*, de Mário de Andrade, em uma versão adaptada em história em quadrinhos por Abu (2016). A escolha por essa linha de raciocínio e essas obras implicam uma afinidade pedagógica na área de Letras: a Literatura como instrumento metodológico de grande validade para a compreensão da realidade social. Alguns temas, obviamente, podem ser matizados nessa relação, em que pesa destacar a miscigenação e as teorias raciais, as relações de poder e a “cordialidade”, a formação do povo brasileiro e a diversidade cultural, a educação, as práticas artísticas e a sua atuação na seara social.

Sistematicamente, esta pesquisa está organizada em três capítulos: no primeiro capítulo, são apresentadas discussões teóricas que perfazem a interdisciplinaridade e seu sentido, sua aplicação e os entraves dessa abordagem nas escolas brasileiras, tendo como ponto de partida a sua formação no Brasil, na década de 1960, com os estudos de Hilton Japiassu (1976) e da pesquisadora Ivani Fazenda (1979). Em seguida, apresento a interdisciplinaridade a partir da contribuição do filósofo Edgar Morin e as legislações educacionais como Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia. Tais documentos nacionais exortam e apresentam mediações pedagógicas interdisciplinares.

O segundo capítulo expõe um apanhado de ideias em torno dos clássicos da sociologia brasileira, *Casa-grande & Senzala* (1933), de Freyre, e *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, no intuito de revelar os principais conceitos dessas obras, com foco especial na miscigenação e na cordialidade; e os desdobramentos dessas teorias para a formação nacional do Brasil. Neste mesmo capítulo, desejo partir para a análise do romance escolhido, seguindo a temática sociológica base do primeiro capítulo; aponto, assim, como as teorias sociais podem ser vistas nas páginas das obras, sendo possível alinhar a teoria social e análise literária e promover essa relação interdisciplinar entre as obras supracitadas.

Cumpre lembrar uma bibliografia familiar no segundo capítulo, cuja abordagem apresenta categorias pioneiras dos estudos sociais; seguida dos estudos pormenorizados das obras maiores de Freyre e Holanda. Alguns autores, críticos ao pensamento desses teóricos, são salientados conforme a necessidade de revisão. Apresento também a obra de Antonio Candido

(1995), Alfredo Bosi (1993) e Afrânio Coutinho (1999) como pedras basilares de minhas observações e estudos.

É relevante assinalar que, em se tratando de estudos que tratam de categorias identitárias, são igualmente necessárias as contribuições da antropóloga Lília Moritz Schwartz (2011). Para sedimentar o experimento interdisciplinar, viso apoiar-me em autores que analisaram a produção dos escritores modernistas como Cavalcanti Proença (1987), Gilda de Mello (1979) e Souza e João Cesar de Castro Rocha, este, por exemplo, autor de *Literatura e cordialidade: o público e o privado na cultura brasileira* (1998).

No terceiro capítulo, tenciono relatar como se deu o experimento no campo escolhido: uma turma de primeiro ano da instituição de Ensino Médio Maria Marina Soares, escola de ensino regular localizada no município de Guaraciaba do Norte, Ceará. Neste capítulo, intenciono relatar como foi colocado em prática o experimento interdisciplinar e mensurar seu alcance e eficácia no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Sociologia.

2 INTERDISCIPLINARIDADE: CONTEXTO, TEORIA E MÉTODOS

As profundas transformações sociais, econômicas e políticas testemunhadas ao longo do século XX rebateram-se de modo peculiar e radical nas formas da construção, circulação e divulgação do conhecimento. Nos anos 1960, o mundo passaria por uma crise que, inevitavelmente, afetaria o entorno social e acadêmico. Essa crise, consequência direta da estrutura incerta do capitalismo e da ciência, tornou-se um divisor de água na sociedade ocidental.

Na esfera da produção de conhecimento, a Interdisciplinaridade surge num contexto de crise, acadêmica e social, configurando um novo suporte de atividade científica que viria a ter efeitos práticos e teóricos. Este capítulo assinala alguns pontos relevantes a respeito do assunto, focalizando o caso brasileiro e direcionando a problemática para um debate teórico entre Literatura e Sociologia, a fim de, futuramente, estabelecer uma intervenção pedagógica.

2.1 O novo espírito do capitalismo e suas consequências para as ciências

Para Luc Boltanski e Eve Chiapello (2009), a segunda metade do século XX é marcada pelo enfraquecimento da crítica e do capitalismo, gerando uma série de problemas dentro do sistema e seus principais críticos, sobretudo aqueles que foram agentes no maio de 1968. Os autores argumentam que o capitalismo, pelo menos na França dos anos 1960 a 1990, passou por um processo de transformação que resultou na instauração de um novo modelo de organização do trabalho e da disseminação do conhecimento.

O ponto de partida é a nova característica do capitalismo, em rede, que tem um impacto ainda mais notório sobre as estruturas sociais que seus antecessores, bem como sua instalação de forma suave e discreta. O estopim da transição deu-se enfaticamente com a revolta das massas contra o regime gaullista em maio-junho de 1968.

Sempre houve fontes de indignação diante da realidade do capitalismo, as quais poderiam ser expressas na crítica estética, originária da boêmia do século XIX, e a crítica social, manifestada pelo sindicalismo tradicional. Esses são dois pontos importantes debatidos pelos autores. Nesse sentido, o capitalismo, como “a exigência de acumulação ilimitada do capital por meios formalmente pacíficos” (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2009, p. 35) torna-se alvo de

análise sempre que uma crise estoura. Logo, incentivos materiais e coerção não são suficientes para determinar o que fará o sistema funcionar.

No contexto das manifestações de 1968, uma crítica acadêmica surge para elucidar os pontos resultantes do acúmulo de capital, principalmente dentro da universidade. Assim, de início, uma crise estética invade as ruas (maio de 1968), seguida de uma crise propriamente trabalhista. Essa segmentação é o que move alguns dos momentos do trabalho dos autores mencionados. Essas duas formas de crítica à crise acompanharam a história do capitalismo desde os seus primórdios.

Na França, em 1968, houve uma coalisão entre as duas críticas, quando as revoltas estudantis em Paris desencadearam a maior greve geral da história mundial. Tão forte era o desafio à ordem capitalista, que a princípio algumas concessões substanciais às demandas sociais foram necessárias, concedendo grandes melhorias nas condições salariais e de trabalho. Gradualmente, porém, as rejeições sociais e estéticas do capitalismo começaram a se desfazer.

A crítica social tornou-se progressivamente mais fraca com a involução e declínio do comunismo francês e a crescente relutância dos empregadores franceses em obter lucro, frente a ordem nas empresas ou queda drástica dos níveis de produtividade. A crítica estética, por outro lado, conduzida por grupos libertários, juntamente com correntes de autogestão, também floresceu. Os valores da criatividade expressiva, identidade fluida, autonomia e autodesenvolvimento foram apontados contra as limitações da disciplina burocrática, da hipocrisia burguesa e da conformidade do consumidor.

O capitalismo, no entanto, sempre se baseou em críticas ao *status quo* para alertá-lo sobre os perigos de se dissolver. Prontas para aproveitar até mesmo as condições mais inóspitas, as empresas começaram a reorganizar o processo de produção e os contratos salariais. Para Boltanski e Chiapello (2009), essas mudanças não foram simplesmente reações a uma crise de autoridade dentro da empresa e de lucratividade dentro da economia. Eram também respostas às demandas implícitas da crítica estética, incorporando-as de maneiras compatíveis com a acumulação, desarmando o potencial subversivo que havia afetado o “espírito dos anos 68”.

No mundo intelectual, a reformulação da carreira estudantil, que ia desde mais recursos para a Educação às exigências individuais, como a autonomia do estudante, é um ponto merecedor de destaque. Quando pensado o quadro da época, verifica-se a incisão de uma nova frente que, em termos de compartimentação do saber, revisou a epistemologia do período e buscou propostas educacionais radicais.

Nessa conjuntura, surgem as primeiras contribuições voltadas para o campo da interdisciplinaridade a partir da reivindicação das lutas sociais dos movimentos estudantis franceses, que desejavam um ensino mais sintonizado com as questões político-sociais.

Portanto, a partir da efervescência das lutas e transformações sociais testemunhadas em fins dos anos 60, serão produzidas mudanças significativas no plano social visto que, durante este processo, as formas de acumulação e organização das relações de trabalho e das empresas passarão a ser profundamente reorganizadas.

A vida dos indivíduos, fora do trabalho, sofre as consequências das alterações das grandes empresas, que exigem cada vez mais qualidades relacionadas à flexibilidade tais como a mudança, a adaptabilidade, a polivalência, a comunicabilidade, a disponibilidade, a criatividade, a intuição visionária, a aceitação de múltiplas experiências, a atração pelo informal, a busca de contatos interpessoais, etc. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.130).

Em todas as qualidades relacionadas faz-se presente uma nova experiência com o tempo: o rompimento, a descontinuação, a reinvenção, o descrédito para com o passado. Assim, o paradigma do “novo espírito do capitalismo” promoveria reformulações nas empresas e nas relações de trabalho. E, de certa forma, tais mudanças chegaram também ao campo educacional, modificando os rituais de ensino e aprendizagem. É aqui que o diálogo com a interdisciplinaridade passa a ganhar espaço e a se consolidar cada vez mais.

Isto posto, a hipótese preliminar a ser trabalhada à luz dos autores é que o giro à interdisciplinaridade vai repercutir como uma aposta sobre as reformulações epistêmicas e metodológicas próprias ao contexto das amplas e profundas transformações sociais, políticas e econômicas insurgidas no final dos anos 60. A partir destas transformações e das lutas sociais da classe estudantil e trabalhadora, reformularam-se novos conceitos e teorias educacionais; dentre essas inovações, a questão da interdisciplinaridade como um movimento articulador do processo de ensino-aprendizagem.

No próximo tópico, são expostas as primeiras contribuições e pesquisas realizadas por teóricos brasileiros acerca da interdisciplinaridade e a sua crescente evolução nos documentos que tratam de projetos educacionais no espaço escolar sendo pioneiros nessa área de intervenção que produz mudanças significativas no campo educacional sobretudo a nível de Brasil.

2.2 As primeiras contribuições acerca da interdisciplinaridade no cenário brasileiro

Segundo Fazenda (2008, p. 78), “ no Brasil a interdisciplinaridade chegou no final dos anos 60, e de acordo com Fazenda com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura”. Em 1976, Hilton Japiassu foi o um dos primeiros teóricos a escrever sobre o assunto e publicou o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976), no qual apresenta os principais problemas que envolvem a interdisciplinaridade, as conceituações até então existentes e faz uma reflexão sobre a metodologia interdisciplinar baseada nas experiências realizadas até então.

Além dos estudos de Hilton Japiassu, tem-se no Brasil os estudos de Ivani Fazenda, que publicou em 1979, a obra *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, na qual busca estabelecer a construção de um conceito para interdisciplinaridade, colocando-a como uma atitude, um novo olhar sobre o mundo.

A década de 1980 caracterizou-se pela busca dos princípios teóricos das práticas vivenciadas por alguns professores. A perspectiva era a de superar a fragmentação gerada pela perda do conhecer em totalidade. Nos anos 1990, surgia um grande número de projetos, denominados interdisciplinares, ainda baseados no modismo e sem fundamentação teórica e experiências concretas efetivas.

Segundo Fazenda (2008, p.40), “o termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável, embora as distinções terminológicas fossem muitas”, todas elas obedecem a um único princípio: a intensidade da troca entre os especialistas e a integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. Para Ivani Fazenda, o diálogo entre as disciplinas é fundante para a construção do conhecimento:

Não existe nada suficientemente conhecido, todo o contato com o objeto a conhecer envolve uma readmiração e uma transformação da realidade. Se o conhecimento fosse absoluto a educação poderia constituir-se numa mera transmissão e memorização de conteúdo, mas como é dinâmico há a necessidade da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade. (2008, p. 41)

A autora mostra que cabe então ao educador esta tarefa de readmirar o mundo, pois, de acordo com ela, a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência apresenta-se numa reciprocidade de trocas visando a um enriquecimento mútuo. Assim, segundo Fazenda (2003, p.30), “ a interdisciplinaridade não é algo que garantirá

um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada e crítica sobre o funcionamento do ensino”, pois seus pesquisadores consideram-na um meio de conseguir uma melhor formação geral e profissional como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas, como superação da dicotomia ensino-pesquisa e como forma de compreender e modificar o mundo.

Em suas obras, Fazenda (2011, p.90) também aponta uma série de impedimentos no diálogo interdisciplinar, dentre eles estão os obstáculos epistemológicos e instrucionais haja vista que no ensino os conhecimentos são organizados em função das disciplinas, as quais constituem a espinha dorsal do sistema escolar; logo, qualquer mudança hierárquica ou qualitativa das disciplinas implica a mudança das diretrizes centrais do sistema. O segundo obstáculo é cultural visto que mais difícil que transformar as estruturas institucionais é transformar as estruturas mentais. Há certo preconceito o qual, segundo Fazenda, pode existir pelo desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, da falta de formação específica para este tipo de trabalho e a acomodação pessoal e coletiva.

O terceiro entrave é metodológico, já que uma metodologia de trabalho interdisciplinar implica a prévia superação dos obstáculos institucionais, epistemológicos, culturais, de formação de pessoal capacitado e também a superação dos obstáculos materiais. O quarto embaraço está ligado à formação porque passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina segundo um modelo hierárquico linear a uma relação pedagógica dialógica em que a posição de um é a posição de todos e isso requer um trabalho de equipe que vivencie esses atributos e consolide essa atitude, “pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2011, p. 94).

2.3 Interdisciplinaridade e fragmentação do saber: a contribuição de Edgar Morin

A interdisciplinaridade apresenta-se de maneira contrária à fragmentação do saber causada por uma epistemologia de cunho positivista. A atuação interdisciplinar está ligada a uma concepção de ensino e de currículo baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento como mostra Edgar Morin (1999, p. 25): “Contextualizar e globalizar são procedimentos normais do espírito, entretanto, a partir de um certo nível de especialização que passa a ser da hiper-especialização, o fechamento e a compartimentização impedem contextualizar e globalizar”.

A ideia de interdisciplinaridade contempla os dois procedimentos citados por Morin, visto que na práxis pedagógica propõe-se a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber global e não em partes ou fragmentações. Assim, pode-se dizer que a interdisciplinaridade se trata de uma proposta em que a forma de ensinar leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno. Pombo (2004, p. 37) corrobora com Morin ao afirmar que a interdisciplinaridade “visa integrar os saberes disciplinares e não os eliminar, ampliando o trabalho disciplinar e articulando as atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos definidos”.

Por conseguinte, o trabalho interdisciplinar implica um projeto continuado de cooperação dos professores envolvidos numa reorganização do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o aluno percebe que é uma forma facilitada de se estudar a parte de um todo em que cada conteúdo dessas pequenas partes compõe uma totalidade.

O enfoque interdisciplinar no contexto educacional se manifesta como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino e que dizem respeito à maneira como o conhecimento visto que ocorre diversas vezes a dicotomia entre pesquisa e ensino. Percebe-se que o conhecimento vem sendo produzido de modo compactado, fragmentado, dissociando cada fragmento de conhecimento do contexto de onde emerge.

Cria-se, dessa maneira, um conhecimento limitado, ao mesmo tempo em que se produz um mosaico de informações, de conhecimentos paralelos desagregados uns dos outros e até mesmo antagônicos, todos tidos como legítimas representações da realidade. Os professores, muitas vezes, no esforço de levar aos seus alunos, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação na qual se manifesta, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática, pois o que é transmitido na escola não passa a ter relação com a realidade.

Fortalecendo as ideias de Morin, a pesquisadora Heloísa Lück (2013) em *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos-metodológicos*, aponta os estágios da caminhada interdisciplinar. A superação da fragmentação, linearidade e artificialização tanto do processo de produção do conhecimento como do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade são vistas como sendo possíveis a partir de uma prática interdisciplinar. A proposição de interdisciplinaridade surge, sobretudo, no contexto de instituições de ensino, onde se pratica o ensino e a pesquisa.

A prática interdisciplinar, segundo Lück (2013), no contexto da sala de aula, possibilita vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre outros muitos múltiplos fatores integrantes do processo pedagógico. Convém, nesse sentido, expor que as falhas da implementação de um currículo interdisciplinar, conforme indicação de muitos autores, não se sustenta devido aos problemas de natureza interna ao ambiente escolar, bem como àqueles que permeiam a escola e a tornam um espaço de estudo técnico, fechado e conservador.

Desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, foi sancionada, identificamos um intenso debate a respeito da “reinvenção” dos espaços escolares. Os documentos oficiais da educação brasileira reforçam essa ideia ao destacar a reinvenção do espaço escolar no sentido de garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a sua formação ética, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e oportunizar o pensamento crítico.

A reflexão sobre os espaços escolares, o protagonismo dos alunos e a reinvenção docente na educação moderna apontam para as contribuições filosóficas de Edgar Morin (2002), que, em seu ensaio *A articulação dos saberes*, contido no livro *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*, propõe uma nova visão para se pensar a educação no terceiro milênio.

Morin acredita que o conhecimento precisa ser globalizado, contextualizado, já que o mundo contemporâneo necessita, obrigatoriamente, dessa intermediação visto o fato das ideias da psicologia cognitiva crerem que nenhum conhecimento é pertinente se estiver totalmente isolado. Suas críticas com relação àquilo que ele chama de “hiperespecialização” reparam o pensamento cartesiano de especialidade científica, outorgado pela “descentralização” do conhecimento. Edgar Morin sugere, com o que a epistemologia chama de “complexidade”, um novo padrão para se fundamentar a educação. Nesse protótipo, o filósofo francês estabelece que nenhum conhecimento pode existir isoladamente e que neste o entrelaçamento de disciplinas dentro de um circuito no qual uma disciplina faz parte do todo e o todo faz parte de cada uma.

Morin acentua mais dois aspectos fundamentais sobre como pensar a educação. O primeiro demonstra as características reducionistas das ciências que reinavam no século XIX com as quais se conheciam os conjuntos, as totalidades. Outro aspecto importante é o

desaparecimento dos dogmas deterministas e a proposta de leitura da história das ciências como algo que não parte do zero.

A ideia de informação, segundo Morin, extrapola os princípios que regem a educação. Para o autor, informação, é ampla e não se limita a um conceito reduzido de disciplinas. A articulação das disciplinas é fundamental, lembra o cientista, que não partamos de uma tábula rasa. Toda disciplina, que segundo o teórico, pode ser entendida como um conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias, tem fases e essas se dão, basicamente, com o seu nascimento, sua institucionalização, sua evolução e sua decadência

A solução, segundo ele, vem de fora das disciplinas, não de dentro. Morin procura explicar como diferentes disciplinas afetam-se mutuamente. Ele, nesse mesmo patamar, coloca que a História afeta a ciência diretamente, citando inclusive o pensamento do historiador Jacques Le Goff. Morin acredita que o pensamento não pode ser *stricto sensu*, uma vez que este está interligado a outras fronteiras do pensamento. Assim, seria necessário encontrar a unidade no que está disjunto, articular disciplinas separadas e possibilitar um consenso. A Matemática e a Cibernética, nos anos 1950, foram um exemplo de integração no campo da informação que apresentava de maneira contundente espíritos policompetentes.

Em síntese, o pensamento insiste em agregar as disciplinas, quebrar o isolamento, buscando a complexificação do conhecimento em campos policompetentes, pois entende-se que é necessário haver uma solidariedade entre as ciências. Assim, tanto as ciências humanas precisam das outras ciências e vice-versa. Tal busca é, evidentemente, redutível uma a outra.

Dessa forma, o filósofo estabelece então uma tríade: 1- Interdisciplinaridade: as disciplinas querem direitos em relação umas às outras; 2- Polidisciplinaridade: as disciplinas colaboram entre si; 3- Transdisciplinaridade: as disciplinas atravessam-se umas às outras. Morin expõe ainda que as realmente importantes são a inter e a transdisciplinaridade: “Devemos ‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, levar em conta tudo o que é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais” (MORIN, 2009, p. 51).

Das discussões acima travadas podemos depreender que nas questões referentes à antiga e à nova disciplinaridade subjaz inalterada a organização hierárquica entre as disciplinas. Este aspecto tem reflexos e desdobramentos no Ensino Médio. Observa-se que uma das finalidades do Ensino Médio conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é oportunizar ao jovem o prosseguimento dos estudos mediante a “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996). No entanto, ao chegar

nessa etapa escolar, o aluno depara-se com várias disciplinas no currículo e percebe também que algumas têm mais espaço que outras como, por exemplo, a Língua Portuguesa e a Matemática, que possuem maior carga horária.

Além disso, um fato não necessariamente de todo transparente tem promovido uma tendência a que instituições escolares públicas concentrem seus esforços na melhora dos resultados de avaliações externas como o ENEM, SPAECE e o SAEB. Com efeito, apesar de sua opacidade e inarticulação enquanto discurso público oficial, esta tendência faz com que reste muito pouco espaço para a interdisciplinaridade, a polidisciplinaridade e a transdisciplinaridade citadas por Morin.

Dessa forma, percebe-se que o Ensino Médio, como etapa final da educação básica não tem cumprido de forma eficaz o que está apresentado na LDB de garantir o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Fica claro também o grau de importância da disciplina de Sociologia e sua participação nesse processo. No próximo tópico discorro sobre os documentos oficiais e como eles apresentam a relação interdisciplinar entre a disciplina de Sociologia com as demais disciplinas, entre elas, a Literatura.

2.4 A interdisciplinaridade à luz dos PCN e das OCNEM

O conceito de interdisciplinaridade vem ganhando forma na literatura educacional. No Brasil, este conceito está articulado nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Observa-se que o documento apresenta-se associado a um conjunto plural e dissonante de significados, refletindo distintas perspectivas teóricas. Por isso, tenta-se explorar os diversos sentidos atribuídos a este conceito: um destes sentidos está ligado ao modo de elaborar conhecimento e uma forma de questionamento; em outro, é visto como o processo de “construção de pontes”, pois seria mais uma tentativa parcial de relacionar conteúdos, mantendo intactas suas fragmentações e especializações, sem envolver uma tentativa de superação dos limites das disciplinas; num terceiro caso é uma forma de contribuição das disciplinas, pois, nesse caso, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um modo dos professores orientarem os alunos a pensar questões e conteúdo a partir das perspectivas das disciplinas.

Por fim, também há aquele que descreve a interdisciplinaridade como uma forma de desenvolver projetos, bem como um caráter que pode assumir o desenvolvimento das

atividades articuladas em um projeto escolar. Nas páginas do referido documento, encontra-se bem claramente a articulação e contribuição da interdisciplinaridade:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 1998, p. 21).

O Ensino Médio no Brasil está mudando em muitos aspectos, de forma curricular, por exemplo, de modo que a implementação da interdisciplinaridade no currículo da educação básica não se apresenta somente como via única. Constatamos que com a modernização, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Assim, busca-se dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitando a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivando o raciocínio e a capacidade do discente de aprender.

Os PCN pautam-se no cumprimento de um duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, pretende-se contar com a capacidade dos docentes e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entende-se sua construção como um processo contínuo: não só se deseja que influenciem positivamente a prática do professor, como se espera poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los, aperfeiçoá-los e aplicá-los de forma mais contundente na prática escolar.

Dentro das Ciências Humanas, a Sociologia é, por assim dizer, uma disciplina que propicia uma análise reflexiva profunda visto que promove a investigação dos fenômenos sociais, os quais podem ser entendidos também como perspectivas de atuação que levam à desnaturalização, o estranhamento e à sensibilização, como exemplificação, o debate sobre as formas de reverter a desigualdade pode levar à sensibilização para a atuação cidadã.

Pierre Bordieu (1983), na entrevista a Pierre Thuillier chamada “*Sociologia, uma ciência que perturba*”, abordou o papel da Sociologia e sua cientificidade: “a sociologia possui o triste privilégio de ser incessantemente afrontada quanto à questão de sua cientificidade [...] de fato a Sociologia apenas coloca às outras ciências, questões que são colocadas a si mesma de uma forma particularmente aguda”.

Destarte, as perspectivas da desnaturalização, do estranhamento e da sensibilização podem ser entendidas como ferramentas fulcrais para o desenvolvimento de uma postura investigativa, atitude fundamental para a problematização dos fenômenos considerados triviais dentro da realidade. O aspecto essencial de fomentar conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento dos dilemas de nossa contemporaneidade, dialoga com as intenções das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio para o ensino de Sociologia (OCNEM), uma vez que seus elaboradores salientam a importância da disciplina para a formação da cidadania, do estranhamento e desnaturalização, contemplando a discussão das relações e estruturas sociais, das diferentes formas de organização e situações de vida em sociedade.

Quando nos remetemos ao campo do ensino das Ciências Sociais nas escolas, deparamo-nos justamente com uma disciplina, hoje, obrigatória no Ensino Médio, para a qual foi atribuído o papel de fazer conexões entre o sujeito e realidade, indivíduo e sociedade, passando pela formação do discente ao cidadão. A intermitência do ensino de Sociologia no Ensino Médio durante um longo tempo não permitiu a criação de uma estrutura consensual no que diz respeito a conteúdos, metodologias, recursos etc, mas hoje a disciplina tenta construir seu espaço dentro do ambiente escolar e despertar o estudante para questões pertinentes à sociedade atual.

Esse ciclo intermitente marca também seu caráter histórico, como mostram as OCN: “a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às das Ciências Humanas, mas sobretudo das Ciências Naturais” (BRASIL, 2006, p. 103). Há alguns anos, desde sua obrigatoriedade, ela vem passando a figurar nos vestibulares e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) através de questões interdisciplinares, além dos conceitos sociológicos contribuírem de forma significativa para a realização da proposta de redação.

Sabe-se que o papel da disciplina extrapola a concepção de preparar o indivíduo ao exercício da cidadania; evidencia-se que sua função vai mais além, trazendo novas concepções de mundo, economia, sociedade, país. No exercício da desnaturalização, que significa precisamente opor-se à ideia de achar que tudo na vida “é natural” (como se a “realidade” correspondesse exatamente às representações feitas dela), o procedimento da desnaturalização consiste em sempre interpretar e reinterpretar o mundo, construindo novas explicações que fogem daquelas corriqueiras, banais ou simplistas, existentes nas vivências cotidianas e alicerçadas no que chamamos de “senso comum”.

A Sociologia apresenta explicações e representações que foram construídas em algum momento, num passado remoto ou no presente, e que em algum momento, para muitos, tornam-se “naturalizadas”. Desta forma, ela traz uma ruptura com a atitude de achar tudo “natural” e, assim, o sujeito passa a estranhar esse próprio mundo e a rotina estabelecida. Na entrevista já citada, Bourdieu explica porque a Sociologia cria problemas. De acordo com ele, ela revela coisas ocultas e algumas vezes reprimidas como a correlação entre o sucesso escolar, que se costuma identificar como “inteligência” e a origem social, isto é, o capital cultural herdado da família.

Nessa medida, o estranhamento causado por ela não nos deixa levar-se por aquilo que usualmente se conhece como “conformismo” e “resignação”. Ao se sentir insatisfeito ou incomodado com a “vida como ela é”, o educando passa a formular perguntas, questionar os fatos e construir hipóteses, deslocando-se para a sensibilização, rompendo com atitudes de indiferença e incompreensão em relação ao outro e aos problemas que afetam comunidades, povos e sociedades.

A Sociologia oferece ferramentas importantes para entender que a maior parte daquilo que fazemos e dos problemas com os quais lidamos não são determinados pela natureza, mas são hábitos e crenças construídos socialmente. Assim, fazemos parte da natureza e somos influenciados por ela, mas ao mesmo tempo dela nos apropriamos dela e acabamos por transformá-la.

Bourdieu (2004) enfatiza que cada disciplina tem suas próprias formas de capital científico. As ciências interdisciplinares são espaços em que os cientistas perseguem e trocam múltiplas formas de capital científico, desfrutam de um monopólio sobre outros campos e interagem. Uma razão pela qual a teoria da ciência de Bourdieu é relevante parece ligar-se à noção de autonomia científica. Isso não porque a ciência está perdendo sua autonomia, mas porque alguns acreditam que os diferentes campos são independentes e assim deveriam permanecer.

A sociologia da ciência mostra a multiplicidade de relações entre as ciências. Assim, a análise de Bourdieu sobre as disciplinas científicas e sua ligação com as ciências interdisciplinares gera um ponto de desencontro entre os defensores da compartimentação do saber. Bourdieu (2004) atacou a ciência e os objetivos racionalistas e normativos que animam os escritos sobre a ciência e a formação de campos fechados e ecumênicos. Ele buscou reivindicações epistêmicas e políticas para fornecer recursos metodológicos no trato da multiplicidade científica.

O principal elemento da literatura sobre a ciência interdisciplinar é a dinâmica produzida nos campos interdisciplinares, que misturam noções e produções de diferentes origens e naturezas, conduzindo a uma baixa ação interdisciplinar, isto é, as áreas concentram-se em práticas interdisciplinares, mas têm atuação muito estática e não consideram os efeitos de contextos externos.

Para o sociólogo francês, conflitos e lutas pelo poder são propriedades essenciais de todos os campos e devem ser considerados na ciência interdisciplinar. Assim, a análise exige a contabilização das propriedades coletivas de um campo interdisciplinar em termos de heterogeneidade (profissional, intelectual, prática, etc.) bem como a relação entre membros em distinção. A heterogeneidade leva em conta as estratégias dos membros para entender os processos de conversão e troca que tornam os recursos úteis em vários espaços.

A teoria de campo de Bourdieu aprofunda a análise da ciência interdisciplinar por buscar entender as ações, agentes e hipóteses em termos de posição e disposição dentro do conhecimento consolidado e das estruturas sociais. As ações e agentes, dentro da aura de promoção de um trabalho interdisciplinar, a fim de alcançar objetivos ligados ao estranhamento, desnaturalização e sensibilização implicam uma mediação pedagógica.

Segundo as OCNEM, um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior, tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais, para o nível médio. Esquecem-se as mediações necessárias, por ignorância ou por preconceito, pois muitos docentes do ensino superior desconhecem variadas metodologias de ensino, estratégias e recursos que permitiriam um trabalho mais proveitoso e criativo. Além disso, alguns acreditam que basta dominar o conhecimento para que a aprendizagem aconteça, deixando de lado o didatismo (BRASIL, 2006, p. 108).

Desde a revisão do conceito de educação, efetuado em meados do século XX, emergenciais para a época, deparamo-nos com uma proposta de educação que leva o aluno à emancipação. Como afirma Theodor Adorno (2003, p. 121), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Esse pensamento busca superar aquilo que o autor designa como “tabus”, ou seja, representações inconscientes ou pré-conscientes, preconceitos psicológicos e sociais, que conservam no discurso do senso comum se sedimenta de forma coletiva, convertendo-se em “forças reais” que moldam a forma como enxergamos o mundo.

Adorno (2003), ao afirmar este pensamento, estava convicto de que a educação não era, necessariamente, um fator de emancipação; ao contrário, envolvida como estava, e ainda está, visava os processos de desumanização e reificação do homem. Esses traços são típicos da contemporaneidade capitalista, resultante da naturalização do mundo, das relações sociais e da própria humanidade a partir da mercantilização da vida, podendo, assim, reproduzir a barbárie em nome da Razão ou da Modernidade. Por esse ângulo, o objetivo da escola deveria ser a “desbarbarização da humanidade”, por mais limitados que pudessem ser o alcance e as possibilidades atribuídas à escola.

Nessa linha de pensamento, as Ciências Sociais têm feito essa opção de “humanizar o homem”, termo utilizado por Antonio Candido (1995), haja vista que o acesso às ciências e as artes deve ser visto como um projeto de tornar o homem mais humano. No cumprimento deste desígnio, as Ciências Sociais podem estabelecer diálogos com outras Ciências dentro do campo das áreas Humanas e outras, como destacam as OCNEM:

Da História, a compreensão de que os fenômenos sociais são históricos (...) com a Biologia, o diálogo é ao mesmo tempo tenso e instigante (...) em relação às Ciências Naturais (Física, Química e Biologia) os conhecimentos dessas disciplinas são fundamentais para que se entenda a questão ambiental ou o processo de industrialização desde o início do século XIX, que por sua vez, se relaciona com a História e a Geografia (...) com relação à Matemática, a Sociologia tem-se valido enormemente dela nas suas pesquisas quantitativas, em boa medida, da Estatística (BRASIL, 2006, p. 114).

Nessa sequência dialógica entre as diversas disciplinas do Ensino Médio e de acordo com a área de concentração do PROFSOCIO (Mestrado Profissional de Sociologia), considera-se relevante o estudo das formas de intervenção e mediação do conteúdo numa combinação literária/sociológica cujo objetivo é expandir o trabalho interdisciplinar tendo como aparato os conhecimentos advindos das Ciências Sociais. Assim, busco executar esse trabalho na emergência de uma alternativa interdisciplinar que diminua a distância existente entre o campo literário e o campo sociológico.

Observa-se que a atuação e sucesso de diferentes profissionais, hoje, não está condicionado ao uso da interdisciplinaridade em sala de aula unicamente, no entanto, cabe salientar que, no âmbito da Educação, vê-se, por exemplo, orientações que salientam a relação produtiva que pode ocorrer entre as Artes, especificamente a Literatura, com a Sociologia, concedendo oportunidades aos estudantes de aprofundarem-se em conceitos, temas e teorias sociológicas e, ao mesmo tempo, tomar contato com obras literárias clássicas da Literatura

Universal e Brasileira, cuja representação ficcional se liga à Sociologia e traz para a discussão e o debate sociológico:

Com as Artes, no caso específico, a Literatura (Brasileira e Portuguesa) a simbiose é mais acentuada. Não há teoria estética, história da arte, crítica literária que prescindam inteiramente de fundamentos sociológicos. O contexto social, o público, por exemplo, é um elemento impossível de se ignorar quando está em causa o estudo da obra de arte. Por outro lado, parte do exercício de compreensão da sociedade feito pelas Ciências Sociais só foi possível com o recurso a obras de arte, em especial à Literatura, e não haveria exagero em dizer que muita obra literária é animada por uma perspectiva sociológica, mas infelizmente os sociólogos raramente incorporam uma perspectiva literária quando escrevem (BRASIL, 2016, p. 114).

Em vista disso, para explicar os fenômenos sociais em suas variadas dimensões, a Sociologia realiza trocas constantes com a Literatura. O interesse de promover a integração e o intercâmbio disciplinar se funda na compreensão dos fenômenos sociais e suscita diversos olhares sobre a mesma realidade. Diacronicamente, podemos abstrair algumas considerações sobre o quadro evolutivo dessa relação e, dessa retrospectiva, entender que as análises sobre a sociedade estão alinhadas com a análise literária.

Segundo Angel Rama (2009, p.59), o debate entre estudos literários e sociais passaram por várias reviravoltas, na medida em que a própria sociedade mudava, endossando a ideia de que a Literatura e a Sociologia estão alinhadas aos fatos históricos e sua relação se matiza através de rupturas causadas por crises dos valores ao longo dos tempos. O teórico uruguaio admite também que a ampla tradição sociológica gerou estudos pertinentes, sempre fazendo da literatura como um componente indispensável em clássicos da teoria literária universal.

Rama (2009) enumera vários nomes que estabeleceram diferentes concepções e critérios de análise, incluindo a debutante Mme de Stäel, o tripé sociológico clássico e seus sucessores, teóricos russos, europeus e americanos. Para ele, a discussão sobre o assunto afeta a autenticidade das duas disciplinas: enquanto a teoria literária focaliza a forma dos textos criativos, a Sociologia se voltaria para a análise dos conteúdos sociais. Isto é, enquanto disciplinas simultâneas, elas se propunham a enfoques, métodos e objetivos distintos.

A teoria literária estabeleceu-se pela análise “estética”, “poética” dos textos, enquanto a Sociologia visava entender funcionalmente a ação humana em dados contextos. O elo entre os dois ganhou reforço quando as questões textuais e interpretativas passaram a permear os dois campos; contudo, em suas relações nunca ficou muito visível uma interação plena, configurando um campo de debates mais disperso do que unificado.

Apesar das inúmeras divergências entre disciplinas e autores, parece claro para Rama que os melhores estudos contemporâneos (até os anos 1960) que interligaram os dois campos partiram da Sociologia. Rememorando o famoso estudo de Wellek e Warren, ele admite que os estudos sobre a arte, com base na teorização feita pela sociologia, eram mais oportunos e ricos que os que focalizavam apenas a forma:

À margem do “parti pris” estético dos americanos, o certo é que a crítica sociológica tem buscado justamente essa determinação, através do exame dos gêneros literários; assim, o romance como expressão do mundo burguês em sua heterogênea tipologia e a análise de Lucien Goldman sobre as tragédias de Racine são mais esclarecedoras das variantes desta forma que todos os estudos puramente estéticos da crítica tradicional (RAMA, 2008, p. 112).

Numa linha de análise similar à de Rama, extremando forma e conteúdo, Luiz Costa Lima (2002) divide dois campos de estudos que examinam sociedade e na literatura: a Sociologia da Literatura e a Análise sociológica da Literatura. Conforme indica o teórico brasileiro, respectivamente, a primeira abordagem focalizaria o produto estético e a segunda os elementos sociais. Enfatiza: “a análise sociológica se volta para a área dos discursos e dentro dela, aponta para a da Literatura, frequentemente com o propósito de ilustrar, exemplificar ou comprovar uma interpretação de caráter bem mais abrangente: a interpretação de certa sociedade” (LIMA, 2002, p. 660).

Segundo o autor, a análise sociológica pode ter o propósito de nos levar a compreender melhor o tecido social por meio das obras literárias, ao passo em que os elementos formais serviriam não como elementos autoexplicativos, mas abertos a uma compreensão dos valores expressos fora do circuito meramente textual. Essa proposta auxiliaria, apesar das inúmeras contradições dos estudos de literatura e sociologia através dos tempos, como meios de entender as incongruências sociais nas páginas da ficção e da poesia.

De modo similar, Candido (2006) afirma que a tradição de estudos da literatura mostrava que o valor e o significado de uma obra literária dependiam do fato dela exprimir certo aspecto da realidade; e tal aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Em contraste, o crítico literário nos lembra:

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas, e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos ainda que o externo, no caso o social, importa não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo

papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CANDIDO, 2006, p. 14).

Nessa junção de associar o texto e o contexto, a Literatura dá possibilidades de interpretar e compreender a realidade de determinado contexto social, histórico e político, possibilitando um entendimento mais apurado. Ainda segundo Candido (2006), o público que dá o sentido e a realidade à obra, e sem este público, o autor não se realiza, pois é ele que reflete a sua imagem enquanto criador. Logo, o público é fator de ligação entre o autor e sua obra. Esta, por sua vez, vincula o autor ao público já que o interesse deste é inicialmente vinculado ao próprio autor.

Essas observações, em suma, catalisam a ideia de que não existe a Literatura por si, como pontuavam os Formalistas; ela sempre está inserida em um contexto impossível de ser subtraído de sua análise. A relação com a sociedade era inevitável e, portanto, a ligação com a disciplina literária se tronou frequente. Ademais, cumpre especificar como essa intersecção deve ser usada neste trabalho.

2.5 A ponte entre Literatura e Sociologia e o desenho da intervenção pedagógica¹

Conforme já discutido, muitas são as vertentes e querelas entre os métodos e conceitos, cabendo ao estudioso delimitar um problema e uma linha de raciocínio. Não obstante do que já foi trabalhado aqui, proponho um estudo interdisciplinar entre Literatura e Sociologia, por razões obviamente já traçadas. O ponto de partida e o modo como será feito implica a demarcação de ideias e objetos e a compreensão dos passos a serem seguidos: foi necessário ampliar o entendimento de conceitos da Sociologia brasileira contidos em *Casa-Grande & Senzala* e *Raízes do Brasil* em paralelo à obra modernista também abordada.

Foi necessário esmiuçar os conceitos centrais dos livros supracitados e, em seguida, relacioná-los à obra modernista *Macunaíma*, de Mário de Andrade, construindo um elo visível

¹ Após as contribuições da banca este capítulo apresenta considerações sobre a interdisciplinaridade, desde suas manifestações, conceitos e perspectivas diferentes apontadas por documentos normativos nacionais a discussões acadêmicas travadas por estudiosos conforme fora apontado nos itens anteriores. Todavia, é mister esclarecer que, após a apresentação desta pesquisa à banca avaliadora, ficou patente que esta experiência deparou-se, na prática, com diversas limitações dentro do espaço e da lógica da instituição que serviu como *locus* do experimento interdisciplinar. Embora a interdisciplinaridade esteja presente em diversos documentos normativos como uma forma razoável de construir diálogos entre campos diferentes, evidenciou-se que a escola oferece ao docente pouca oportunidade de desenvolver propostas dessa natureza, pois há limitação no tempo, a pontualidade dos conteúdos a serem trabalhados ao longo dos dias letivos sistematicamente limita as possibilidades de igual forma, bem como diversos outros fatores que delinham o que se tenta promover, tornando as propostas em algo a ser adaptado à demanda da escola.

entre as contribuições de Freyre e Holanda e sua ligação com a clássica obra literária. Tendo em mente essa delimitação, busco uma “análise sociológica da literatura”, tal como defendido por Costa Lima (2002). Isto é, entender os elementos de uma sociedade (no caso, a brasileira) através, inicialmente, dos estudos sociológicos dos dois nomes destacados; alinhados, por conseguinte, à “representação” desses elementos no campo da ficção modernista. Ademais, essa preocupação pode ser prevista nas palavras de Candido (2006, p. 33):

Tomemos os três elementos fundamentais da comunicação artística - autor, obra, público - e vejamos sucessivamente como a sociedade define a posição e o papel do artista; como a obra depende dos recursos técnicos para incorporar os valores propostos; como se configuram os públicos. Tudo isso interessa na medida em que esclarecer a produção artística e, embora nos ocupemos aqui principalmente com um dos sentidos da relação (sociedade-arte), faremos as referências necessárias para que se perceba a importância do outro (arte-sociedade).

Segundo o teórico, a literatura é a transposição do real para o fictício por meio de uma estilização formal que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres e os sentimentos. Assim, Candido destaca a convergência entre os fatos sociais e as artes, principalmente a literatura, a posição social do artista, a configuração da obra (forma e conteúdo), que deixa transparecer as interferências que repercutem a posição social ocupada pelo autor-obra-público. Ele aponta que nessa tríade está a substância sociológica da arte.

Dantas (2015, p.30) assinala que o conhecimento sociológico é construído por exigências epistemológicas que passam pela relação sujeito-objeto, métodos, e tentativa de objetividade diante dos fatos sociais, elaboração de conceitos e teorias. Por outro lado, o romancista ainda que esteja induzido pelo elemento externo, não se coloca como tarefa a reconstituição mais fiel possível da realidade

O pesquisador acima também cita Bordieu, quando este reflete acerca da autonomia do campo literário. Segundo o estudioso francês a literatura se insinua e se credencia ante os leitores por sua capacidade de despertar nestes um “efeito de crença”. De acordo com ele a leitura sociológica rompe com o encanto que a leitura literária nos permite.

Nesse sentido, nosso eixo central é: tematicamente abordar as ideias sociológicas centrais de Freyre e Holanda, focando elementos como miscigenação, plasticidade, homem cordial e ética do sentimento e, adiante, exemplificar através da análise literária como essa representação artística endossa (ou não) os temas mais relevantes de Casa-Grande & Senzala e Raízes do Brasil. Em suma, trata-se de uma análise contedística, em que a forma apenas sugere

textualmente a ilustração da formação do Brasil nas páginas dos dois clássicos da sociologia brasileira.

Como exemplo desse método apoiado na interface Sociologia e Literatura, a partir da geração de 30 do pensamento social brasileiro, vemos uma interação entre certas considerações nos dois campos. No pensamento social desta década, a caracterização da identidade brasileira traz consigo categorias como “miscigenação” ou “homem cordial”, de Freyre e Holanda, respectivamente. Se relacionarmos as categorias supramencionadas e seus desdobramentos a algumas amostras literárias, podemos entrever uma ligação razoável.

No pensamento do cientista Gilberto Freyre em sua notável obra *Casa-Grande & Senzala* (1933), neste trabalho de antropologia, o autor mostra o elemento aglutinador da miscigenação por meio da contribuição portuguesa, indígena e africana, bem como salienta essas relações e outras, como aquelas advindas da imigração. De tal maneira Mário de Andrade também se apropria da temática da miscigenação para apresentar através de sua obra o entrelaçamento racial como afirma o pesquisador Proença em *Roteiro de Macunaíma*:

Mário de Andrade aproveita a lenda das raças humanas, em sua caracterização cutânea, para mostrar a junção das três no Brasil. São três irmãos que se diferenciam e continuam, apesar disso, irmãos. Macunaíma é o branco, o chefe, ajudado porém por Maanape, o negro que resolve tudo com feitiçarias e Jiguê, o índio que traz mulheres para casa, mas se aborrece pouco com a fidelidade feminina (1987, p. 152).

O elemento da miscigenação é apresentado através da plasticidade pelo escritor modernista Mário de Andrade na rapsódia *Macunaíma* (1928), obra clássica da antropofagia literária brasileira, que, no início do século XX, buscava revisar pela antropologia científica ou pelo experimentalismo, as raízes do Brasil, sua formação conturbada e sua identidade em suspensão. A geração de 22 traz inovações no campo da forma e do conteúdo a partir das contribuições das vanguardas artísticas europeias. Oswald de Andrade, um dos grandes expoentes desta geração, lançou diversos manifestos nesse período em estudo, dentre eles, o Manifesto Antropófago (1928), a ser comentado no capítulo seguinte.

A obra famosa de Mário de Andrade dialoga, em boa parte de sua narrativa, com a construção da ideia de Brasil até o momento em questão, situando o diálogo, mais do que pertinente, entre os exames propostos pela sociologia freyriana a respeito das relações entre Senzala, Casa-Grande e tribos ameríndias. O relato de Mário de Andrade, ao acompanhar a trajetória de aculturação do herói sem caráter, explora como o sujeito miscigenado da obra de Freyre transposto no romance em questão, assim como traz marcas da cordialidade apresentada por Holanda em sua obra já citada.

Freyre (1968, p. 53), em *Como e por que sou e não sou sociólogo*, apresenta seu desejo de estudar a formação brasileira e seu empenho em considerar sociologicamente o negro africano: “Quando organizei no Brasil o Primeiro Congresso de estudos Afro-brasileiros fui considerado por muitos bem-pensantes da época simples agitador. Exagerado negrófilo com intenções talvez demagógicas e até comunistas”.

Cumprir lembrar ainda a contribuição de outros nomes relevantes na sociologia brasileira desse período, como a obra *Retrato do Brasil* (1928), de Paulo Prado. Nela, o autor rompe com a historiografia oficial e mostra o brasileiro atingido pela tristeza, pela cobiça e pela luxúria, frutos do processo colonizador. Em *Macunaíma*, podemos perceber os mesmos componentes no personagem central: a luxúria e cobiça são marcantes em nosso “herói sem nenhum caráter”.

Percebe-se, então, que a “análise literária” ajuda a compreender os conceitos sociais através de exemplos que, embora estejam ensaiados na ficção, possui uma relação direta com o conteúdo das proposições dos sociólogos em suas pesquisas, o que embasa boa parte das observações adiante tratadas.

Sobre a relação dialógica aludida acima, temos a campanha PNLD 2018. Nela, os livros didáticos de Sociologia apresentam diálogos e conexões interdisciplinares com a Literatura. Um exemplo desta intersecção são as autoras Araújo *et ali* (2016) que procuram combinar o debate acumulado pela Sociologia ao longo de sua história enquanto disciplina com as inquietações e demandas atuais da juventude dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Além disso, cito o livro *Sociologia em Movimento*, da Editora Moderna, utilizado no experimento, um exímio exemplo da dialogicidade da Sociologia com a Literatura. Tais obras didáticas apresentam uma seção interdisciplinar que explicita a relação dos temas trabalhados nos capítulos com as demais áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade e a busca por solução de problemas práticos do cotidiano dos estudantes, além de indicações de obras literárias que estabelecem uma ponte com o tema do capítulo. No próximo capítulo, será discutida a relação literatura- sociologia por meio do Modernismo e seus frutos para a formação da nossa identidade nacional.

3 O MODERNISMO DE 1922 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CULTURA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA

O presente capítulo abordará como o movimento modernista de 1922 abriu espaço para a discussão em torno da cultura e da identidade nacional ao propiciar caminhos para reflexão sobre nossas raízes históricas. Para tanto, analisaremos as possibilidades e os limites para estabelecimento de rotas de diálogos², debates e embates entre a obra de Mário de Andrade, *Macunaíma* (1928), clássico maior da primeira fase modernista, e os seminais ensaios de interpretação do Brasil produzidos por Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, com especial enfoque, respectivamente, em *Casa-Grande & Senzala* (1933) e *Raízes do Brasil* (1936).

Ao longo desse capítulo abordarei as seguintes questões: a) como os primeiros modernistas brasileiros pensavam a questão da formação da identidade nacional? b) de que forma as questões nacionais e contradições sociais podem ser capturadas ou circunscritas pelos diversos Manifestos estéticos- políticos publicados à época? c) de que maneira Mário de Andrade, em sua obra *Macunaíma*, contribuiu para refletirmos sobre o projeto de identidade nacional? d) como, assentando-se sobre um terreno epistemológico comum, *Macunaíma* dialoga com os nossos intérpretes brasileiros ao apontar questões envolvendo miscigenação, cordialidade reverberando os antagonismos que envolvem a formação cultural do brasileiro.

Ao percorremos estas questões, nosso objetivo é investigar pontos em comum entre as obras a partir do eixo central que as aproxima, ou seja, a cultura e a formação da nossa identidade nacional a partir da contribuição dos povos europeus, indígenas e africanos e seus desdobramentos culturais. Também busco averiguar como os referidos autores estão produzindo e pensando o tema da identidade nacional e da constituição do povo brasileiro através de obras que conformarão debates tanto no campo estético-literário quanto no campo político-sociológico.

² O diálogo entre Literatura e Sociologia foi possível a partir dos recortes textuais organizados a fim de proporcionar aos estudantes essa experiência, no entanto não se pode afirmar o mesmo quando se pensa na expansão de outras propostas interdisciplinares, pois foram constatadas muitas limitações às quais este experimento teve que se adequar. Mesmo depois da BNCC que trouxe uma ideia maior de dinamicidade à escola e ao currículo, os encontros inicialmente pensados para serem desenvolvidos na Escola de Ensino Médio Maria Marina Soares tiveram que ser remodelados para que se encaixassem na rotina de uma turma em específico do turno matutino, bem como em um conteúdo discriminado no livro didático adotado pela instituição a fim de não promover nenhum ‘lapso’ no que está proposto para a turma, em termos de conteúdos, desde o que se regimenta no plano anual de conteúdo para a disciplina de Sociologia na 1ª série do ensino médio.

3.1 A geração modernista e o desafio de redescobrir o Brasil

O Modernismo brasileiro didaticamente teve início com a Semana de arte Moderna em 1922. Antes dela, vários artistas e escritores, como Oswald de Andrade, regressavam da Europa trazendo ideias tomadas das vanguardas artísticas europeias. Segundo Coutinho:

O desejo de atualizar as letras nacionais apesar de para tanto ser preciso importar ideias nascidas em centros culturais mais avançados não implicava uma renegação do sentimento brasileiro. Afinal aquilo a que Oswald aspirava, a princípio sozinho, depois em companhia de outros artistas e intelectuais era tão somente a aplicação de novos processos artísticos às aspirações autóctones, e concomitantemente, a colocação do país, então sob notável influxo de progresso, nas coordenadas estéticas já abertas para a nova era. O Brasil avançava materialmente. Aproveitava-se dos benefícios da civilização moderna, mas no plano da cultura, não renunciava ao passado, estava preso aos mitos do bem-dizer, do arduamente composto, das dificuldades formais (2004, p. 04).

Coutinho lembra que estávamos presos ainda ao modelo academicista, nele imperava a linguagem culta e no plano ideológico dávamos os primeiros passos na construção de uma literatura engajada com a realidade brasileira transportando-a para as páginas literárias, já com o período de transição conhecido como Pré-modernismo. Nele, autores como Euclides da Cunha, Lima Barreto e Monteiro Lobato já colocavam em destaque a realidade social e contrastante respectivamente do Nordeste, do subúrbio carioca e do caboclo paulista.

Os primeiros modernistas compartilhavam um projeto de resgatar os elementos nacionais a partir de uma visão que se afastasse da idealização romântica. Assim, inspiravam-se nos programas iconoclastas das vanguardas artísticas europeias e na crença da necessidade de destruir valores passadistas e academicistas, assim como enfrentar heroicamente a resistência de um público que cultivava esses modelos como sinônimo de beleza.

Uma parte expressiva das propostas da primeira geração fora apresentada ao grande público sob a forma de manifestos, que detalharei melhor na próxima seção. O Modernismo conforme Candido, em *Iniciação à Literatura Brasileira* (1997), não foi apenas um movimento literário, mas um movimento cultural e social de âmbito bastante largo, em que o Brasil efetuava uma revisão de si mesmo e abria novas perspectivas depois das transformações mundiais da Guerra de 1914-1918, que aceleraram o processo de industrialização e abriram um breve período de prosperidade para o nosso principal produto de exportação, o café.

Segundo Candido (1997, p. 69), o Modernismo foi complexo e contraditório de início, considerado excêntrico e afrontoso ao bom gosto, acabou se tornando um grande fator de renovação e o ponto de referência da atividade artística e literária. Percebe-se que esta

renovação está ligada ao plano estético e ideológico; no projeto estético, houve uma aproximação entre fala e escrita e no plano ideológico a produção de uma literatura própria que buscasse uma identidade nacional.

A contribuição fundamental do Modernismo foi a defesa da liberdade de criação e experimentação na poesia e na prosa, valorizando temas cotidianos e adotando expressões coloquiais, além disso, passaram por cima das distinções entre gêneros, misturando documento e fantasia, lógica e absurdo, enquanto os românticos haviam “civilizado” a imagem do índio, injetando nele os padrões do cavalheirismo e do medievalismo como fez José de Alencar em seus romances indianistas. O crítico Alfredo Bosi também endossa esse olhar alencariano ao apresentar os personagens indígenas em suas grandes obras como *Iracema* e *O guarani*: “o risco de sofrimento e morte é aceito pelo selvagem sem nenhuma hesitação, como se a sua atitude devota para com o branco representasse o cumprimento de um destino” (BOSI, 1992, p. 179).

No entanto, o Modernismo difere-se da proposta do Romantismo brasileiro uma vez que procurava no índio e no negro o primitivismo, buscando sair de artificialismos e idealizações. Na ideia de mostrar a identidade brasileira sem recorrer ao exotismo, o intelectual paulista, Paulo Prado, mentor da Semana de Arte Moderna, escreveu uma obra, que reflete muito a nossa cultura, intitulada *Retrato do Brasil* (ensaio sobre a tristeza brasileira) em 1928. O autor tenta interpretar o país mostrando as origens remotas do nosso atraso econômico e cultural através do processo de formação étnico-cultural do Brasil.

Prado contesta o ufanismo dos românticos e num estilo incisivo apresenta nossa condição semicolonial ao afirmar que “numa terra radiosa vive um povo triste. Legaram-lhe essa melancolia os descobridores que a revelaram ao mundo e a povoaram” (1928, p.20). Segundo ele, essa tristeza é fruto da exacerbação sexual, da fome do ouro e dos cruzamentos poligâmicos. O ensaísta reitera: “Do contato dessa sensualidade com o desregramento e a dissolução do conquistador europeu surgiram as nossas primitivas populações mestiças. Terra de todos os vícios e de todos os crimes” (1928, p. 34). A partir deste contexto em que eram predominantes os vícios, a luxúria e a ambição desmedida, se desenvolve também a ideia de pecado, por conta do ambiente lascivo, como revela no trecho:

Tudo favorecia a exaltação do seu prazer: os impulsos da raça, a malícia do ambiente físico, a contínua primavera, a leveza do vestuário, a cumplicidade do deserto e sobretudo, a submissão fácil e admirativa da mulher indígena, mais sensual do que o homem como em todos os povos primitivos, e que em seus amores dava preferência ao europeu (PRADO, 1928, p.45).

Conforme Prado, além da luxúria como traço característico desse período, a cobiça também era evidente. No processo de exploração da terra, não era interesse dos exploradores portugueses se estabelecerem por aqui. Passado o primeiro contato, o encanto desaparecia para dar vazão à cobiça como mostra o trecho: “por toda parte o aventureiro corria atrás da prata, do ouro e das pedras preciosas” (PRADO, 1928, p.56).

Nessa situação de terra explorada, a luxúria e a cobiça resultavam na tristeza da população: “Do enfraquecimento da energia física, da ausência ou diminuição da atividade mental, um dos resultados característicos nos homens e na coletividade é, sem dúvida, o desenvolvimento da propensão melancólica” (PRADO, 1928, p.92). Tal melancolia convivía com a expressiva condição da população extremamente doente. Nesse contexto, a indolência e as condições limitadas no campo agrícola confirmavam o nosso atraso: “São desgraças do Brasil: leis com palavras, preguiça, ferrugem, formiga e mofo” (PRADO, 1928, p.109).

Como se observa, o autor revela o declínio moral deste período de vida social praticamente nula, visto que as mulheres viviam reclusas, contradizendo o modelo preconizado e deformado, de acordo com ele, pelo Romantismo. Ele continua a crítica ao Romantismo atribuindo a este a participação por acentuar esta tristeza, já que tinha esta escola literária como características a exacerbação dos sentimentos e um profundo pessimismo, principalmente, os poetas da segunda geração da poesia romântica, conhecidos como ultrarromânticos, que segundo Prado: “versos tristes, homens tristes, melancolia do povo, melancolia dos poetas”. (1928, p.127).

Candido concorda com Prado ao afirmar que *Macunaíma* (1928), obra de Mário de Andrade, termina no tom melancólico: “Macunaíma termina num quebranto de melancolia, revelando as correntes profundas da atitude modernista. (p.172). Candido explica:

O Modernismo representa um esforço brusco e feliz de reajustamento da cultura às condições sociais e ideológicas. A força do Modernismo reside na largueza com que se propôs a encarar a nova situação facilitando o desenvolvimento até então embrionário da Sociologia, da História Social, da etnografia, do folclore, da teoria educacional, da teoria política (1997, p.141).

Portanto, não foi à toa que Mário dedica sua obra *Macunaíma* a Paulo Prado, já que este fez um retrato do Brasil bem próximo ao da leitura e perspectiva andradina sobre o povo brasileiro. No próximo tópico, apresento alguns manifestos escritos durante o período do Modernismo e como eles sinalizavam um processo de redescoberta do Brasil.

3.2 Os Manifestos ou Múltiplas perspectivas sobre um mesmo problema

O período dos anos 20-30 ficou conhecido, em decorrência da riqueza de suas publicações e efervescência do debate público, como o tempo de uma “orgia intelectual”. Neste tópico, com efeito, procuraremos organizar minimamente esta orgia. Para tanto, nos ateremos sobre alguns dos principais manifestos publicados à época. Nossa hipótese é que o cotejamento e articulação entre estes distintos documentos possa, mesmo que de forma mínima, fornecer algum grau de circunscrição das questões mais centrais e candentes ao período. Assim, dedicaremos nossa análise especialmente ao *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*, o *Manifesto Verde-Amarelo*, o *Manifesto Antropófago* e o *Manifesto Regionalista*.

O primeiro deles, *Manifesto Pau-Brasil*, foi lançado em 18 de março de 1924 e inspirado em nosso primeiro produto de exportação, a árvore Pau-brasil, este manifesto defendia a criação de uma poesia brasileira de exportação. Este movimento manifestou irreverência e revolta contra a cultura acadêmica e a dominação cultural europeia em nosso país. Propunha uma poesia primitivista, construída com base na revisão crítica de nosso passado histórico e cultural como aponta este fragmento:

Toda a história bandeirante e a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza. A riqueza dos bailes e das frases feitas. Negras de jóquei. Odaliscas no Catumbi. Falar difícil (MANIFESTO DA POESIA PAU-BRASIL, 1929).

O manifesto também propunha “ver com os olhos livres”, fazer uso da língua sem preconceitos e resgatar todas as manifestações culturais, fossem da elite ou do povo. Do ponto de vista técnico, o manifesto de Oswald de Andrade propunha a criação de uma língua mais próxima da coloquialidade.

Em 1926, surge uma reação ao manifesto de Oswald de Andrade. Levanta-se em São Paulo o movimento Verde-Amarelismo, constituído por Menotti del Picchia, Plínio Salgado, Guilherme de Almeida e Cassiano Ricardo. O grupo criticava “[...]o nacionalismo afrancesado, preferindo adotar uma postura conservadora, sem aceitar o rompimento com os laços do passado e da herança cultural católica, branca e colonizadora que deveria ser apenas atualizada para enfrentar os desafios da modernidade (FORTE, 2009, p. 29).

Em busca da promoção de uma unidade fortemente agregadora entre elementos sincréticos fugidios, este grupo elegeu a anta e o índio tupi como símbolos de um nacionalismo primitivo. A escolha da simbologia não é furtiva. Herbívoro, a anta representaria um animal a

um só tempo não violento e abridor de caminhos para que outros sigam seu rastro. Já na valorização do Tupi, identificavam as dimensões positivas de uma população que se abriu às hostes da cristianização.

Tomava-se o índio como símbolo nacional, justamente porque ele significa a ausência de preconceito. Entre todas as raças que formaram o Brasil, a autóctone foi a única que desapareceu objetivamente. Em uma população de 34 milhões não contamos meio milhão de selvagens. Entretanto, é a única das raças que exerce subjetivamente sobre todas as outras a ação destruidora de traços caracterizantes; é a única que evita o florescimento de nacionalismos exóticos; é a raça transformadora das raças, e isso porque não declara guerra, porque não oferece a nenhuma das outras o elemento vitalizante da resistência (FORTE, 2009).

Percebe-se que a formação nacional brasileira, na visão verde-amarela, foi um processo pautado pela síntese, tornada possível exatamente pela capacidade de abnegação do tupi. O índio, não sendo o único fator na formação nacional, não podia ser o resumo desta. Outros fatores e outros sujeitos teriam aparecido dando sentido à personalidade brasileira, dentre eles os portugueses, os negros e, mais tarde, os imigrantes.

Aceitando a catequização dos indígenas, defendendo fervorosamente o credo católico, a família e a pátria, a partir de 1929, os intelectuais do verde-amarelismo aos poucos vão se abrindo aos ventos fascistas que sopravam desde o velho continente e passam a dar forma àquilo que seria sua vertente tupiniquin: O Integralismo. Defendendo uma articulação entre um Estado forte e centralizador e uma tradição moral religiosa ancorada na família, passam a se tornar a principal voz de conjuração das nefastas influências comunistas que circundariam o país, enxergando-as como um esforço de divisão social entre classes que terminariam, inevitavelmente subordinando o espírito à matéria, a pátria à economia, a integração social à conflituosidade.

Nesse ínterim, no Nordeste brasileiro, Gilberto Freyre encabeçava um movimento em Recife – PE, polo cultural da região, e lançava em 1926 o *Manifesto Regionalista*, que buscava preservar e fortalecer as tradições nordestinas, resgatando a cultura regional do espaço que já foi o centro cultural e econômico do nosso país. O movimento regionalista é um contra-movimento, que incorporou alguns elementos do Modernismo por um lado, e se apegou às tradições regionais, por outro.

Nesse sentido, tentava articular diversas manifestações populares, procurando aprofundar manifestações culturais de raízes africanas e indígenas do Nordeste sem desprezar as fortes influências ibéricas (ANDRADE, 2013). No presente Manifesto, o autor deixa bem

claro que não pretende se separar do restante do país, mas fortalecer o que era nosso. Gilberto Freyre tenta atingir esse universalismo à medida que defende a unidade de organização nacional e o fortalecimento cultural do Nordeste ao expressar:

Regionalmente é que deve o Brasil ser administrado. É claro que administrado sob uma só bandeira e um só governo, pois regionalismo não quer dizer separatismo, ao contrário do que disseram ao Presidente Artur Bernardes. Regionalmente deve ser estudada, sem sacrifício do sentido de sua unidade, a cultura brasileira, do mesmo modo que a natureza; o homem da mesma forma que a paisagem (JAPIASSU, 1996)

Em 1928, o inquieto Oswald de Andrade lança-se novamente ao combate, agora através do *Manifesto Antropófago*, considerado o mais radical de todos os movimentos do período. O movimento foi inspirado no quadro *Abaporu*, que Tarsila deu de presente a Oswald na ocasião do seu aniversário. Com um toque anárquico, vale-se da antropofagia tanto como metáfora quanto como um método de produtividade ontológica do que deveria ser culturalmente assimilado, digerido e superado para que se alcançasse uma verdadeira independência cultural.

Oswald defendia que, como antropófagos, os brasileiros deveriam adotar uma postura crítica diante das influências culturais europeias “digerindo” o que interessasse e eliminando o resto. Com essa proposta, afirmava uma postura nacionalista diferente de todas as anteriores que propunham eliminar tudo o que fosse estrangeiro para louvar os símbolos da nacionalidade. No fragmento abaixo Oswald de Andrade declara:

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupy, or not tupy, that is the question. Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago (ANDRADE, 1928).

Portanto, observa-se que cada um desses manifestos criam grupos, cada um apresenta um tema, um dilema, formando um debate acerca da formação nacional; um tenta intercambiar cultura intelectual e nativa na tentativa de juntar dois mundos, outro apoia-se no regionalismo como fator fundante para atingir o universal visto que uma cultura não conhece limites rígidos e geográficos enquanto outro pretendia instaurar a identidade nacional invertendo o processo que via este nosso país apenas como objeto passivo na confluência de outros centros econômicos e culturais mais avançados.

Segundo as análises de João Luís Lafetá (1974), a politização do movimento modernista teve início somente em 1928 com a transmutação de “Pau-Brasil” em

“Antropofagia” e do “Verde-Amarelo” em “Anta” e posteriormente em integralismo. Essa teoria fica evidente quando o autor divide o modernismo em duas fases: a primeira entre 1922 e 1928, referente ao predomínio da experimentação da linguagem, e a segunda relativa ao período de interesse político dos escritores pelo destino do país (LAFETÁ, 1974, p.25).

Dessa forma, percebe-se que estes manifestos apresentam similaridades, assim como discordâncias, como exemplo aquelas que aparecem na ideologia política adotada por cada um: o grupo da “Anta” assumiu uma postura de direita, através do integralismo, e os “antropofágicos”, a de esquerda ou comunista.

A partir destas contradições aparentes, dessa intensa produção intelectual da época, apresento a seguir a contribuição do escritor Mário de Andrade que, aos poucos, foi se afastando politicamente e intelectualmente de Oswald de Andrade por considerar a obra do amigo incapaz de sintetizar opostos. Logo, neste campo de redescoberta é que ele optou por traçar suas próprias linhas, mergulhando na pesquisa da expressão artística do povo brasileiro, como observaremos melhor na seção seguinte.

3.3 Mário de Andrade e seu olhar para a cultura brasileira por meio da obra *Macunaíma*

O poeta, narrador, ensaísta, musicólogo, folclorista e líder cultural Mário de Andrade (1893-1945) foi a figura central do Modernismo brasileiro. Promoveu pesquisas etnográficas e folclóricas, sistematizando o interesse dos modernistas pelo conhecimento objetivo das culturas primitivas e populares. Em sua obra *O turista aprendiz* (1976), narra suas viagens pelo Brasil e suas incursões pela cultura. A coleta de documentos, realizada durante a permanência no Norte e Nordeste, frutificará no projeto de Mário etnógrafo.

Segundo o pesquisador João Cesar de Castro Rocha em sua obra *O exílio do homem cordial* (2004), “Gilberto Freyre e Mário de Andrade figuram curiosamente na historiografia literária brasileira como personalidades antagônicas, eles propunham ações diferentes para um mesmo propósito: um nacionalismo crítico da arte e do pensamento brasileiro” (ROCHA, 2004, p.242).

Mário sempre esteve profundamente ligado em empreender pesquisas sobre a cultura brasileira, mas precisamente acerca da cultura popular e cultura erudita. Sobre a investigação de Mário de Andrade sobre a cultura popular o crítico Alfredo Bosi apresenta:

Uma teoria da cultura brasileira, terá como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico, e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores. No caso da cultura popular, não há uma separação entre uma esfera espiritual ou simbólica. Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco [...] (1992, p.324).

Nosso “Turista aprendiz” mergulha nas pesquisas em torno da cultura popular e, conforme ele mesmo narra em sua obra *Aspectos da Literatura brasileira* (1943), não partiu dele a ideia de realizar A Semana de Arte Moderna, no entanto, se insere dentro da proposta e confirma a influência das vanguardas artísticas europeias: “É muito mais exato imaginar que o estado de guerra da Europa tivesse preparado em nós um espírito de guerra, eminentemente destruidor” (p.236). Além de deixar claro que o espírito modernista importou suas propostas da Europa, Mário também atribui a ele três princípios fundamentais: o direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional (1943, p.242)

Sua obra-prima como narrador é a rapsódia *Macunaíma* (1928) na qual, partindo da mitologia amazônica, fundiu as tradições brasileiras numa narrativa fantástica, que visa entre outras coisas a ser um retrato satírico do brasileiro. Conforme afirma a pesquisadora Maria Pacheco Jordão (2000), assim como *Macunaíma*, sua obra-prima, Mário também se apresenta multifacetado. Tinha consciência das suas mil possibilidades, quando dizia: “eu sou trezentos, sou trezentos e cinquenta”. *Macunaíma*, por sua vez, representa Mário, que também é o Brasil, é o mundo, o cosmos, dependendo do ângulo, do movimento ou da associação que se faça ao ler o livro”. (2000, p.23).

Observa-se que a contradição é uma palavra constante na obra de Mário. Sua época é marcada de pensamentos e ideologias contraditórias. Há um movimento e alternância entre localismo e cosmopolitismo, nacionalismo e universalismo, unidade e pluralismo, decadência e renovação. Mário está interessado na questão da identidade nacional, da alma brasileira, em determinados momentos de sua produção ele chega a criticar o Brasil como um país que não se realiza, pois há um povo doente, mas na maioria das vezes, segundo Jordão (2000), sua relação é de um profundo amor e interesse por nossa composição étnica e geográfica. Este profundo amor à cultura popular e a valorização do que é nosso é revelada em suas obras, sobretudo em *Macunaíma*.

Mário era um escritor preocupado com as nossas raízes formadoras, branco, negro, índio e com posteriores imigrações que influenciaram e continuam a influenciar a nossa cultura, nossa identidade e alma brasileira. Em *Macunaíma* ele consegue fazer um estudo sobre a nossa

identidade por meio de uma narrativa, utilizando-se de um personagem mitológico, brincalhão e artesão.

Segundo Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos* (1993), dentre as definições apresentadas de clássico, Macunaíma é o livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Esta obra literária é uma nota dissonante na longa tradição da literatura indianista, já que não tem ligação com o conformismo e conservadorismo dessa tradição exposta por José de Alencar nos romances indianistas.

A pesquisadora Noemi Jaffe aponta que Macunaíma é uma figura muito mais humana do que mitológica: “Podemos dizer que nosso Macunaíma é mais propriamente humano e paradoxal” (2001, p.12). Mesmo com muitas divergências e leituras diferentes sobre esta obra, os principais intérpretes concordam nesse aspecto: Macunaíma é um herói incomum e às avessas. É só prestarmos atenção ao próprio título da obra “herói sem nenhum caráter”. Não há como agarrá-lo nem o esgotar pela lógica, não é essa a linguagem do herói, tampouco da narrativa de seu autor.

A pesquisadora Gilda de Mello e Souza em sua obra *O tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma* (1979) apresenta o protagonista como um personagem dúbio, ambivalente, indeciso entre duas ordens de valores. Este traço ambivalente marcado por traços como características de um ser: precoce/ atrasado; criança/ adulto; lógico/ ilógico; primitivo/ civilizado. Um exemplo desta ambivalência é observada no segundo capítulo “Maioridade do herói”. Nele, a cotia se espanta com a esperteza dele, acha que o menino não é mais criança e dá-lhe um banho de manipueira, água envenenada de lavagem de mandioca.

O corpo dele se desenvolve, fica um homem, porém só a cabeça não foi molhada, pois ele se afastara quando a cotia lhe jogou a água, por isso a cabeça não cresce, fica sempre “rumbuda e com carinha enjoativa de piá” (ANDRADE, 2017, p.41) Este episódio descreve Macunaíma como adulto que irá sempre ter atitudes imaturas, um homem sem projeto e, por conseguinte, sempre vulnerável às circunstâncias do meio, além de movido pelo prazer instantâneo, ou seja, imediato.

O que fica perceptível na construção da personagem central é que não se trata de um mau caráter, mas de um herói sem caráter. Macunaíma é um preguiçoso que tem preguiça até de ter caráter, a expressão “Ai, que preguiça” é o mote da leitura que muitos estudiosos já fizeram do comportamento do próprio brasileiro. Segundo Jaffe (2001, P. 17), o pesquisador Darcy Ribeiro diz bem que Macunaíma não é mais antropofágico, é na verdade, endofágico, já

que não se trata do Brasil engolindo e transformando o estrangeiro, mas do Brasil sendo engolido por si mesmo.

Nunca tinham sido tanto e tão bem escancaradas nossas contradições, as do Brasil e as do homem contemporâneo. Nessa seara de contradições que envolvem o nosso herói às avessas, podemos perceber que ele carrega em si traços culturais do brasileiro. O enredo desta rapsódia gira em torno do herói que sai da floresta e vai para a cidade. Desde pequeno, engana seus irmãos e outros seres da mata. Após matar por engano sua própria mãe, embarca com os manos Maanape e Jiguê. No caminho conhece Ci, a mãe do mato, com quem tem um filho, no entanto, a criança morre envenenada. Após essa morte, Ci dá ao herói um amuleto, a muiraquitã e desaparece em direção aos céus, deixando-o com saudades.

O talismã perdido para nas mãos de Venceslau Pietro Pietra, que se transforma no gigante Piaimã, o grande antagonista do herói, em São Paulo. Assim, o herói viaja com os irmãos continuando sua saga a fim de recuperar o amuleto em São Paulo. Na capital paulista, sucedem-se muitos episódios de pequenas e grandes trapaças, algumas engraçadas em busca da muiraquitã. Quando a recupera após um confronto em que o vilão morre. O protagonista volta para sua terra, mas perde a pedra. Ao final, sozinho e sem projeto, sobe aos céus para integrar a constelação da Ursa Maior.

Segundo as pesquisas de Proença (1987), em sua obra *Roteiro de Macunaíma*, é preciso que se conheça o método de trabalho de Mário de Andrade para compreender como foi possível acumular na obra um conjunto de lendas, superstições, frases feitas, provérbios e modismos de linguagem sistematizados que delineiam em conjunto a paisagem do Brasil e a figura do brasileiro comum.

Os amigos que o viram trabalhar ressaltam a preocupação com a técnica. Primeiro, era a documentação trabalhosa e paciente para depois escrever. O nome de Macunaíma e de seus irmãos são colhidos na obra do etnólogo alemão Koch Grumberg (1872-1924) e referem-se ao herói indígena que aparece pela primeira vez em 1868 na obra de W.H.Brett sobre os silvícolas da Guiana segundo Proença (1987, p.58)

A etimologia conceitua Macunaíma como “o grande mau”. Entretanto, o herói é múltiplo, pois encarna uma variedade de personagens, ora boas, ora más, ora ingênuas. Não tem preconceitos, não se cinge à moral de uma época e concentra em si próprio todas as virtudes e defeitos que nunca se encontram reunidos em um único indivíduo. Em carta a Manuel Bandeira, o autor declara que seu personagem é uma contradição de si mesmo. O caráter que demonstra num capítulo ele desfaz em outro.

Alguns exemplos desta contradição se tornam claros na narrativa: quando ele mata o tico-tico, não o faz por injustiça, mas com o desespero de quem sabe que os bons serão explorados pelos maus. Às vezes, se revela ingênuo, apresentando-se como francesa, ele dá margem a que o gigante o julgue mal e acaba se assustando porque o gigante acreditou. Uma outra vez, mostra-se esperto e vingativo quando faz o bem e não recebe tratamento adequado. Porém, quando faz o mal por vingança, o gigante não está presente, está longe. Logo, só dessa vez o mal é completo e a macumba contra o gigante ganha efeito: “Venceslau Pietro Pietra sangrava todo urrando. Mostrava uma chifrada na barriga, quebrou a testa que parecia coice de potro, queimado mordido e todo cheio das manchas e galos duma tremenda sova de pau” (ANDRADE, 2017, p.95). Aparece ser valente em algumas situações, mas ao escutar miado de onça parda, que era Sofará brincando, fecha os olhos com medo para ser comido sem ver.

Na próxima seção, pretendo dialogar nosso anti-herói com os nossos intérpretes do campo da Sociologia a fim de mapear e buscar traços que os aproximam e distanciam tais autores.

3.4 No seio de uma geração: Diálogos possíveis entre Mário de Andrade, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda

O presente tópico intenciona produzir um diálogo macunaímico com os intérpretes brasileiros, trazendo algumas questões comuns a partir de o conceito de cordialidade e a questão da miscigenação e suas ressonâncias. Ao apresentar o protagonista, pretende-se analisar nele estes traços comuns que perpassam a obra dos autores acima.

O personagem Macunaíma traz em si um elemento marcante: a preguiça. Na meninice demorou muito a falar e exclamava: “Ai! Que preguiça!”. Se precisava de um esconderijo para espreitar a caça, o herói não corta ramos, aproveitava a folhagem cortada pelas saúvas. Foi a preguiça de não ir pelo caminho que o Curupira lhe ensinou que fez com que não fosse devorado por ele. Não consegue fazer um rancho porque um irmão só vive tomando café, o outro balançando na rede e ele não quer fazer sozinho o serviço. Assim, vive aproveitando as ocasiões, falta nele o espírito de trabalho que exige persistência. Nele habita o espírito aventureiro.

Sua mentalidade é a aventura, o lucro fabuloso e fácil, a descoberta de dinheiro enterrado. Quando chegou em São Paulo, esteve quase voltando, contrariado por ter de trabalhar, logo converteu o cacau em dinheiro e pôs o capital a render, jogando no bicho.

“Macunaíma ficou muito contrariado. Ter de trabucar, ele, herói!... Murmurou desolado: -Ai! Que preguiça!...” (ANDRADE, 2017, p. 65). Esse traço de aventura de Macunaíma mostra o espírito de aventura do brasileiro contrapondo-se ao trabalho, é observado pelo ensaísta e historiador Sérgio Buarque em *Raízes do Brasil* (1936), obra clássica, que em seu capítulo “Trabalho e Aventura” mostra essa pouca disposição do europeu ibérico para o trabalho e mais disposto a alcançar prosperidade sem custo, títulos honoríficos, posições e riquezas fáceis, como mostra a seguir:

O gosto da aventura, responsável por todas essas fraquezas, teve influência decisiva (não a única decisiva, é preciso, porém dizer-se) em nossa vida nacional. Num conjunto de fatores tão diversos, como as raças que aqui se chocaram, os costumes e padrões de existência que nos trouxeram, as condições mesológicas e climáticas que exigiam longo processo de adaptação, foi o elemento orquestrador por excelência (HOLANDA, 1995, p. 46).

Para André Carlos Furtado (2011), o capítulo inicial da obra de Holanda entende a cultura brasileira, suas instituições e ideias não essencialmente brasileiras devido a sua inadequação às condições da vida e do contexto do novo continente: “para o escritor paulista, a originalidade dos portugueses e espanhóis pautava-se na importância atribuída à autonomia pessoal que os instrumentalizava, em particular os portugueses, a serem os genuínos colonizadores” (FURTADO, 2011, p. 04).

Assim, em decorrência dessa forma de vida transplantada para as terras brasileiras, tivemos que lidar com a forma de pensar do Velho Mundo em detrimento das condições e do contato com os povos indígenas e tantos outros; o que ocasionou uma associação inevitável com a Península Ibérica, sobretudo Portugal. Em suas observações seguintes, já no contexto da colonização portuguesa no Brasil, essa mesma perspectiva retoma os elementos ibéricos para fundamentar a relevância do trabalho e da aventura como elementos idiossincráticos dos portugueses que assolaram as terras brasileiras a partir da conquista. Os casos citados incidem, naturalmente, na plasticidade portuguesa e no trabalho agrícola e artesanal que se instaurou no continente nos primórdios da colonização.

Neste capítulo citado, Portugal e Espanha separam-se. O aventureiro, para Holanda, é um tipo humano que ignora as fronteiras; o trabalhador é aquele que vislumbra primeiro a dificuldade a vencer para só depois pensar no triunfo. Num primeiro momento, o estudioso opõe Ibéria e Europa, considerando que europeus do Norte eram racistas e metódicos, e por isso não teriam preparo psicológico para a atividade colonizadora (FURTADO, 2011, p.11).

Liderada por Portugal, a Península Ibérica conquistaria o Novo Mundo para a civilização europeia. Os portugueses seriam impositores de um modelo de civilização. Ao observarmos as oposições formuladas por Holanda entre Ibéria e Europa, Portugal e Espanha e trabalho e aventura, percebemos a ausência de uma “moral” do trabalho entre os portugueses, o que seria um obstáculo para formação social do país, levando o autor a afirmar que o Brasil era neoportuguês e desterrado (FURTADO, 2011).

Retomando a figura do herói de nossa gente, observa-se na trajetória dele uma espécie de exilado em sua própria terra, pois depois que consegue o amuleto desejado, empreende uma viagem de volta ao mundo tribal, mas o contexto tribal não faz mais sentido para ele, assim como São Paulo também não. Essa sensação de deslocamento e expatriação do herói é salientada por Buarque em *Raízes do Brasil*, já que a obra trata do processo histórico-cultural que desembocou nos traços característicos da brasilidade, que ele delinea, ao final dela, sob o conceito de “cordialidade”. Tal conceito é assistido por uma série de considerações sobre as raízes ibéricas do país e sua dissolução no decorrer da colonização, independência e república brasileiras, através de uma prosa ensaística fundamentada em exemplos do campo científico e das artes (CANDIDO, 1995, p.0).

Holanda (1995) parte da análise da civilização ibérica medieval, explicitando elementos que retratam o povo da península como “aventureiro” e “ocioso”. Essas raízes estão explícitas na própria formação dos portugueses e hispânicos, conciliadas a elementos aglutinadores herdados da formação conflituosa no período da Idade Média. A Península Ibérica, nesse período, estava marcada por um povo, segundo o sociólogo, anárquico e passional.

À frouxidão da estrutura social, à falta de hierarquia organizada devem-se alguns dos episódios mais singulares da história das nações hispânicas, incluindo-se nelas Portugal e o Brasil. Os elementos anárquicos sempre frutificaram aqui facilmente, com a cumplicidade ou a indolência displicente das instituições e costumes. As iniciativas, mesmo quando se quiseram construtivas, foram continuamente no sentido de separar os homens, não de os unir. Os decretos dos governos nasceram em primeiro lugar da necessidade de se conterem e de se refrearem as paixões particulares momentâneas, só raras vezes da pretensão de se associarem permanentemente as forças ativas (HOLANDA, 1995, p. 33).

A colocação acima desvela uma parcela da natureza originária do Brasil, fruto de uma interferência no país que nos definiria como desterrados em nossa própria terra, elementos embrionários que acentuariam nosso trabalho e nossa preguiça. É notável que as considerações

de Holanda extremam essa anarquia e a obediência e condicionam, na descoberta, algumas das características básicas do povo brasileiro.

O herói de nossa gente é uma tentativa de pensar uma identidade nacional, fruto dessa mistura europeia, indígena e africana, através da tentativa de seu autor de interpretação do Brasil e do que seu povo produz. O protagonista é uma figura ambivalente, tanto pode ser o retrato do homem brasileiro, como do venezuelano (sul-americano) ou do homem moderno universal. Nota-se que o personagem é individualista, não se fecha em uma moral ou rigidez das convenções sociais, embora guarde em si as conveniências religiosas. Era uma espécie de católico-espírita-macumbeiro. Mostra-se esse aspecto cordial do brasileiro revelando a ética da emoção e da busca pela intimidade e quebra de hierarquias como no episódio “Macumba” em que trata Exu de “pai”(ANDRADE, 2017, p.87).

Ao longo da narrativa, os personagens em Macunaíma são movidos frequentemente pelas emoções. Quando os sentimentos são os de contrariedade, raiva e ressentimento, a vingança é bastante impulsionada. Evidências desse tipo de comportamento podem ser vistas em algumas passagens da rapsódia em estudo, como nos trechos em que ele se vinga dos irmãos ou quando ele tenta de todas as formas recuperar o amuleto mágico e nas vezes em que se frustra, tenta uma vingança contra Venceslau. Além disso, observamos o desprendimento dele em relação às leis conjugais, rompe facilmente com a barreira social ao “brincar” com as cunhadas sem cultivar a culpa ou arrependimento.

Brinca com a dona da pensão em que está hospedado e dorme no mesmo quarto que ela (p. 120), como também brinca com a copeira do gigante Piaimã (p. 117). Chega até a agredir um policial (“grilo”), por inveja, tratando-o como a um igual (p. 105), no episódio em que mente e xinga a multidão (p. 104) que ajuda os irmãos do herói a procurar um animal que não existia na cidade de São Paulo (p.102). Isso aponta para chegar à “cordialidade”, pois percebe-se que nosso personagem traz elementos da cordialidade posto que suas ações são movidas muitas vezes pela ótica das emoções e da repulsa às distâncias. Macunaíma não reconhece hierarquias e a família representa para ele o exemplo de organização social que tem maior peso, ou seja, ele não é capaz de distinguir as relações entre família e Estado. Tem-se um paralelo com o que diz Holanda:

O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição. [...]. Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão,

contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade (HOLANDA, 1995, p. 141).

Fica claro, portanto, que o objetivo de Holanda é revelar que o Estado brasileiro, por sua neutralidade política, deve se desvincular do círculo familiar; porém, ao destacar essa questão, o autor mostra como a família é, antes disso, um elemento dessa mesma instituição, direta ou indiretamente. Como consequência, a cordialidade brasileira seria uma forma emotiva de lidar com a vida sócio-política, de colocar no âmbito público aquilo que é privado.

Segundo Furtado (2011, p. 10), a cordialidade herdou dessa contradição a intimidade, os diminutivos, a omissão do nome da família e a ética da emoção: “o homem cordial busca estabelecer intimidade em que o uso de diminutivos era a mania de fazer tudo mais acessível, menor, próximo. Já a omissão do nome de família serviria para abolir quaisquer barreiras psicológicas entre os indivíduos”. Por fim, a ética da emoção se caracteriza pelo tratamento generoso em relação ao Outro, o que acentua a lhanza, a hospitalidade, a generosidade entre outras “boas maneiras”, à brasileira, de civilidade.

Esse fundo emotivo tem desdobramentos futuros visíveis e se caracteriza pelo mais controverso aspecto da cordialidade, uma vez que “Sérgio Buarque de Holanda afirma que qualquer forma de convívio social há de ser pautado nela” (FURTADO, 2011, p. 10). Ademais, as observações de Holanda demonstram que os efeitos da formação do país foram parte de um processo que consolidou certos valores em detrimento de outros, conforme o próprio autor destaca no decorrer dos capítulos de sua obra maior. Pesa entender as celeumas do país como um jogo entre o exterior e o interior, o público e o privado, a aventura e o trabalho, o sêmen e povoamento, a emoção e a razão para admitir tanto o que ainda é pertinente e o que deve ser rediscutido.

Trazendo esse cotejo com Holanda, percebe-se que Macunaíma é sempre movido pelo desejo de aventura, pela emoção e pelos traços da cordialidade. Revela-se por meio da plasticidade, da malandragem e da contradição. Não respeitava cunhãs nem mulher de companheiro, mas frequentava com aplicação “todas essas danças religiosas da tribo”. Simpatiza com as superstições, frequenta macumbas, procura dinheiro enterrado e acredita na sorte por possuir a muiraquitã.

Nota-se que num trabalho pragmático e artesanal Mário de Andrade utilizou um material de origem europeia, ameríndia e negra, já que Macunaíma, nasceu índio-negro, fica de olhos azuis “quando o herói saiu do banho estava branco loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz de indicar nele um filho da tribo retinta dos

Tapanhumas” (ANDRADE, 2017 p. 63). Enquanto isso, seus irmãos, do mesmo sangue, um fica índio e outro negro. “Os três manos, um loiro, um vermelho, outro negro, de pé bem erguidos e nus. Todos os seres do mato espiavam assombrados” (ANDRADE, 2017, p. 65).

Macunaíma, portanto, é branco somente na pele e nos hábitos, entretanto sua alma é uma mistura de tudo. Para compreender esse processo cultural de imbricamento étnico que deu origem à formação do povo brasileiro e sua identidade cultural, passearei pela obra de Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala*, obra clássica da Sociologia brasileira.

Freyre é um dos maiores nomes da Sociologia Brasileira. Nasce em Recife (PE) em 1900 e descende de famílias patriarcais de Pernambuco. Com a revolução de 30, exila-se em Portugal e lá começa o embrião de sua famosa obra *Casa-Grande & Senzala*. Comunica para alguns amigos sua ideia que se delineia de interpretação da formação brasileira:

(...) veio-me a ideia de escrever um trabalho que abrisse novas perspectivas à compreensão e à interpretação do Homem através de uma análise do passado e do ethos da gente brasileira: trabalho que quatro anos antes, estando nos Estados Unidos e tendo a minha disposição manuscrito e obras raras da Brasiliana de Oliveira Lima, em Washington, eu já pensara tentar realizar (FREYRE, 1968, p. 126).

Depois de confidenciar aos amigos próximos Manuel Bandeira, José Lins do Rego e José Maria Carneiro de Albuquerque, inicia sua pesquisa tomando notas diversas em cadernos e levantando documentos sobre o tráfico negreiro e as condições de trabalho servil no Brasil. Descreve suas primeiras concepções e ideias sobre sua obra clássica na autobiografia *Como e porque sou e não sou sociólogo* (1968).

Segundo Ricupero (2007, p. 81), o tema da miscigenação é um dos mais recorrentes deste período, já retratado por autores como José Bonifácio, José de Alencar, Sílvio Romero e Oliveira Viana. Mais especificamente, desde o fim do século XIX, por influência das correntes intelectuais da época como o Evolucionismo, esse tema se propaga com grande efusão. Assim, muitos intelectuais analisavam a mestiçagem de forma negativa. Um exemplo desses teóricos era o conde Gobineau (1816-1882), partidário de um determinismo racial absoluto e favorável à condenação do arbítrio do indivíduo. De acordo com Schwarcz (1993, p. 83) ele iniciou a ideia de “degeneração da raça” entendida como resultado último “da mistura de espécies humanas diferentes”, e seu argumento previa a impossibilidade de progresso para algumas sociedades compostas por “sub-raças mestiças não civilizáveis”.

Imerso nas teses de “raças superiores” e “raças inferiores”, Freyre delineia outras perspectivas da questão racial e, partindo de seus estudos antropológicos com Boas, deixa a postura racista, substituindo a categoria de raça pela de cultura. Contudo, vale salientar que para

alguns estudiosos de sua obra ele não abandona o conceito de raça, que utiliza conjuntamente com o de cultura. Diante dessas proposições, passou a observar que os problemas nacionais não são provenientes de características inatas, mas de fatores ambientais, distanciando-se do determinismo reinante.

Casa-Grande & Senzala faz parte, juntamente com *Sobrados e Mocambos* (1936) e *Ordem e Progresso* (1959), da série que o autor chama de “Introdução à História da Sociedade Patriarcal no Brasil. “Evidencia-se no conjunto de sua obra a forte predileção pelos títulos duplos em que os extremos sociais e culturais aparecem visceralmente unidos, revelando esse “processo de equilíbrio entre os antagonismos” (FONSECA, 1985, p.12). Na sua famosa trilogia, ele contempla, na primeira, a formação da família brasileira no regime de economia patriarcal; na segunda, trata da decadência do patriarcado rural ao desenvolvimento das cidades e, na terceira, aborda a desintegração da sociedade patriarcal.

A recepção de *Casa-Grande & Senzala* foi bem antagônica, assim como seu título, pois para alguns críticos, como Fonseca (1985, p. 10), tratava-se de uma obra controvertida: imoral para alguns, puramente econômica para outros; criticada por ser pedantemente científica e ao mesmo tempo por estar escrita em linguagem chula. Independente dessas querelas intelectuais, Freyre recuperou os velhos segredos de família, guardados a sete chaves, desvendou o significado de nossas tradições, caracteres, símbolos e rituais; revelou os nossos valores étnicos e culturais – que constituem o acervo brasileiro –, trazendo uma espécie de catarse da alma brasileira.

A obra *Casa-Grande & Senzala* foi dividida em cinco capítulos que abordam as raças e etnias conforme uma semântica de caráter e cultura, auxiliando significativamente na interpretação da formação nacional. Na sua estrutura, observamos que em seu primeiro capítulo se apresentam as características gerais da colonização portuguesa no Brasil, a partir de uma economia de plantação pautada no latifúndio e na monocultura.

Freyre mostra que as relações de escravidão, especialmente dentro da casa, não eram apenas de conflito: eram também de acomodação, amalgamento e fusão. Em sua obra, apresenta o escravo negro com um olhar inovador e valoriza os africanos e afro-brasileiros; percebe-se tal valorização através da estrutura da obra, em que se dedicam dois capítulos à apresentação da influência do escravo negro na vida sexual e na família do brasileiro.

Portanto, vê-se que a sombra da escravidão paira sobre a vida do brasileiro, cuja congruência traz na alma e no corpo a presença do indígena ou do negro. Ademais, o autor atribui a superioridade econômica e cultural do negro sobre os indígenas e até sobre os

portugueses, no que toca o regime alimentar mais rico e equilibrado, dado que trouxeram para nossa culinária uma série de alimentos e técnicas de preparo como o azeite de dendê, a pimenta-malagueta, o quiabo, o maior uso da banana, a farofa, o quibebe, o vatapá, além de técnicas de preparo com peixe e a galinha.

Além da contribuição alimentícia, percebe-se a intimidade que foi estabelecida entre senhores e escravos, entre sala e cozinha, criando formas de permuta de valores e sentimentos que reforçam essa amálgama. Um exemplo disto é o uso da linguagem e como ela é utilizada pelo escravo africano e pelo português. Como é o caso de alguns vocábulos que dão o tom afetivo:

A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhe as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles (...) os nomes próprios foram dos que mais se amaciaram, perdendo a solenidade, dissolvendo-se deliciosamente na boca dos escravos (FREYRE, 1998, p. 330).

Além desse exemplo vocabular de equilíbrio entre o antagonismo casas-grandes e senzalas, há também a colocação do pronome, que expressa atitudes e sentimentos, bem como se apresenta em Macunaíma, pois em algumas passagens são utilizados termos no diminutivo para denotar carinho e afeto: “No outro dia Jiguê levantou cedo pra fazer armadilha e enxergando o menino tristonho falou: - Bom dia, coraçãozinho dos outros. Porém Macunaíma fechou-se em copas carrancudo” (ANDRADE, 2017, p. 30). Nesse fragmento, revela-se opor meio do diminutivo uma carga afetiva, assim como o uso do pronome ou do verbo no modo imperativo, conforme mostra Freyre:

Temos no Brasil dois modos de colocar pronomes, enquanto o português só admite um- o modo duro e imperativo: diga-me, faça-me, espere-me. Sem desprezarmos o modo português, criamos um novo, inteiramente nosso e caracteristicamente brasileiro: me diga, me faça, me espere. Modo bom, doce, de pedido. E servimo-nos dos dois. Ora, esses dois modos antagônicos de expressão, conforme necessidade de mando ou cerimônia por um lado e de intimidade e de súplica, por outro, parecem-nos bem típicos das relações psicológicas que se desenvolveram através da nossa formação patriarcal entre os senhores e os escravos, entre as sinhás-moças e as mucamas, entre os brancos e os pretos (FREYRE, 1998, p. 335).

Nessas trocas entre a casa-grande e a senzala, as negras revelaram-se não apenas amantes maravilhosas, como também fartas amas-de-leite e grandes contadoras de histórias com suas cantigas de ninar, superstições, histórias folclóricas, as canções e modinhas que exalavam o erotismo, a lascívia, os chamegos e cafunés. Os escravos, sobretudo os domésticos, que serviam diretamente às sinhás e os senhores, tornar-se-iam pessoas da casa, impregnados

da religião católica que combinavam de maneira sincrética com as divindades e os cultos trazidos por eles, da África.

Sobre a magia sexual e a feitiçaria, ele afirma: “mas o grosso das crenças e práticas da magia sexual que se desenvolveram no Brasil foram coloridas pelo intenso misticismo do negro; algumas trazidas por ele da África, outras africanas apenas na técnica, servindo-se de bichos e ervas indígenas ” (FREYRE, 1998, p. 325).

“O mestre de Apipucos” destaca a submissão e admiração fácil das índias pelos europeus quando elas davam preferência em seus amores ao português. Foi nesse ambiente de intensa luxúria que a harmonia foi sendo construída, embora evidencie-se as diferenças quanto às relações de raça. O traço harmônico é citado no segundo capítulo em que o autor trata do indígena na formação da família brasileira. No trecho que se segue, é apresentado o ambiente de quase intoxicação sexual:

O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado senão atolavam o pé em carne. Muitos clérigos, dos outros deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho (FREYRE, 1998, p. 93).

Logo, observa-se que a influência do indígena se faria sentir principalmente na “parte por assim dizer feminina” da cultura do brasileiro, dado que através da índia iniciou-se a base física da família brasileira, multiplicando-se; assim como contribuiu culturalmente com a educação das crianças, com a variedade de alimentos (como a mandioca e o milho) e com os hábitos (como o banho, o asseio pessoal, a higiene do corpo, os remédios caseiros, o conjunto de utensílios de cozinha e o uso da rede). Esses elementos formam um conjunto de uma herança direta do primeiro habitante da América.

Casa-Grande & Senzala é metaforizada como um grande balé, em que dançam três raças bailarinas no palco de uma nação que vem nascendo. De cada uma dessas raças o autor recolhe os passos, as paixões, as coreografias, as aventuras, os talentos, a exibição no tempo e o espaço de uma orquestra que o escritor passa a reger, compondo a sinfonia heroica da nacionalidade. A partir dessa metáfora se, constrói-se um alicerce patriarcal em que a Casa Grande é figura expressiva e nela temos um pequeno mundo autossuficiente que, conforme Ricupero (2007, p. 88), em termos de interpretação do Brasil, atribuiu a primazia da família na colonização, distanciando-se da versão de Sérgio Buarque de Holanda, que destaca o papel do

indivíduo aventureiro; ou da de Raymundo Faoro, que privilegia o Estado; e de certa forma da de Caio Prado Junior, que enfatiza sua orientação comercial.

Ainda que sejam nítidas certas limitações no pensamento de Freyre, sua obra sinaliza para um retrato primordial no campo dos estudos sociais e/ou antropológicos do país. Suas teses acerca da miscigenação e da plasticidade brasileiras, através do encontro das três raças, empurram-nos para a compreensão, mesmo limitada, de fatores preponderantes na cultura do país. Este documento histórico, contudo, não limita a análise de componentes culturais e raciais brasileiros, e suas restrições e revisões podem ser averiguadas e contestadas na medida em que o pensamento social descobre novas fontes e retoma questões pertinentes conforme o momento histórico.

3.5 Conclusões acerca das questões sócio-literárias.

Com o advento da modernização brasileira e a nova configuração política e intelectual que crescia nos primeiros decênios do século XX, muitas vezes sufocadas pelas intermitências europeias e norte-americanas, algumas figuras marcaram o cenário cultural do país. Pesa ressaltar uma nação marcada pela tentativa de revelar nossas diferenças e nossa situação perante um mundo tecnológico que asfixiava a nossa condição rural.

Desse modo, a sociologia brasileira postulava uma interpretação das raízes nacionais que não se limitavam exclusivamente à nossa dependência, afastando o teor romântico de outrora; ao passo que também reformulava isso de um modo que ficou razoavelmente compreendido pela proposta de “devorar” a cultura moderna, tal como entendia a proposta de antropofagia de Oswald de Andrade. O papel dos sociólogos brasileiros, nesse âmbito, foi o de revelar essa amálgama entre o que vinha de fora e o que se dera aqui de modo “transculturador” (RAMA, 2008), para usar um termo corriqueiro para esse fenômeno.

Freyre e Holanda, cada um a seu modo, foram responsáveis por análises que ressaltavam tanto os elementos sociais imbricados nessa postura, como os que consolidavam uma literatura cada vez mais alinhada a esse entremeio peculiar. Segundo Maro Lara Martins (2014, p. 591), na sociologia modernista, na qual estavam presentes os nomes de Freyre e Holanda, temas recorrentes da nossa formação, como a hipertrofia do privado, a família patriarcal, a organização social que remonta a colonização portuguesa e a força quase despótica do Estado estão alinhados a esse processo histórico que impediu “a consolidação plena de instituições e valores da modernidade ocidental clássica”. Não era, por coincidência, essa a

mesma condição da Literatura Modernista quando ousou por abaixo todas as verdades sagradas que perfilarão a literatura nacional?

Segundo o autor, essa postura não era ingênua, porque era emergente. O pensamento social brasileiro se tornaria uma espécie de variante capaz de explicar esse “atraso” através da análise das estruturas políticas e sociais que perduraram durante séculos em terras tupiniquins. De igual modo, a parcela vanguardista, encabeçada por Mário, Oswald, Bandeira entre outros desvelariam esse mesmo processo. Na sociologia, o ponto, como já vimos, não é discordante:

A partir do latifúndio e da vida rural, o tipo de solidariedade que se formava, a estabilidade que giraria em torno dos grupos familiares, os quais permitiriam que se formasse uma trama de relações sociais estáveis, permanentes e tradicionais, tendo na figura do *pater* famílias a ascendência patriarcal, o patrimonialismo no trato da esfera pública, a subjugação de interesses privados sobre o interesse público, tudo isso animava a análise da dinâmica de um passado que o ensaísmo e sua sociedade consideravam como seus. Daí, a ânsia no controle do tempo e de sua sociedade. Nesse momento, o passado seria importante para definir os rumos da sua sociologia. Sociologia essa que exprimiria de fato um caminho alternativo do andamento moderno através de suas dicotomias: campo e cidade; rural e urbano; litoral e sertão; centro e periferia; público e privado; interesse e virtude; iniciativa e inatividade; empreendimento e cometimento; vontade e contingência, em uma difícil síntese. A tese possuiria seu lugar, ao reanimar as tradições. A antítese, a conjugar a novidade (MARTINS, 2014, p. 593).

Nessa perspectiva, o privado, a família patriarcal e a colonização portuguesa são colocados em questão para estabelecer, como o supracitado, a consolidação do organismo social brasileiro e sua antinomia – talvez a de toda a América Latina. A fim de demarcar as fronteiras e estabelecer uma relação que ia além do atraso ou da possibilidade de desenvolvimento, as contribuições de autores como Freyre e Holanda situam-se como propostas não apenas de cunho antropológico-sociológico, mas de caráter político, como foram algumas das observações mais relevantes do Modernismo.

Assim, Vanguarda, Modernismo e Regionalismo entre outros foram capazes de abranger considerações sócio-políticas, atestando um componente específico ao caso cultural brasileiro. De semelhança com o caso europeu, o nosso mantinha apenas a busca por uma contestação ou reavaliação da tradição.

Dada a controvérsia alcançada pelo Modernismo após a semana de 22, fica patente o gosto pela reforma dos planos culturais brasileiros, o que, ocasionalmente, resvalou em propostas específicas e dicotômicas. Quando a sociologia brasileira, em consonância com as provocações da nova ordem cultural, ressaltou isso, um circuito inédito inaugurou-se. Se a Semana de 22 trouxe à baila as bases de uma arte nacional negadora do passado, a arte, no seu

âmbito sociológico, especificou essas questões. É isso que Freyre trouxe à tona em seu Manifesto Regionalista de 1926.

O regionalismo alçado por Freyre, embora aponte para diferentes modos de escrita dentro de um contexto específico, sugere, quando comparados, certos traços comuns em todas as comarcas. Ademais, para Angel Rama (2008, p. 27), o Regionalismo se compreende como um movimento de componentes idiossincráticos das culturas, manifestado claramente no povo, mas que não se confunde com bairrismo, anti-internacionalismo ou antinacionalismo. Pela sua inserção num contexto capitalista e modernizador, ele é fatalmente projeto de inserção local num panorama maior. Adverte Gilberto Freyre (1996, p. 48):

Ele é tão contrário a qualquer espécie de separatismo que, mais unionista que o atual e precário unionismo brasileiro, visa a superação do estadualismo, lamentavelmente desenvolvido aqui pela República - este sim, separatista - para substituí-lo por novo e flexível sistema em que as regiões, mais importantes que os Estados, se completem e se integrem ativa e criadoramente numa verdadeira organização nacional. Pois são modos de ser - os caracterizados no brasileiro por suas formas regionais de expressão - que pedem estudos ou indagações dentro de um critério de interrelação que ao mesmo tempo que amplie, no nosso caso, o que é pernambucano, paraibano, norriograndense, piauiense e até maranhense, ou alagoano ou cearense em nordestino, articule o que é nordestino em conjunto com o que é geral e difusamente brasileiro ou vagamente americano.

A particularidade é buscada dentro do projeto nacional. Como exemplo tem-se que o Manifesto de Freyre propõe dar visibilidade teórica ao fato em questão de modo a desconstruir o tom, ainda imperante, de uma cultura menor localizada no contexto ruralista do país em detrimento do cidadão. Essa postura aponta, quando analisadas as ideias do teórico pernambucano, para a tentativa de oferecer um estrato da cultura de povos negados pela colonização e por uma nova ordem nacional que almejava alçar voo nos arranha-céus da cidade. Resulta disso uma espécie de produto transcultural que desconstruía a ideia de uma homogeneização romântica e o centrismo nacionalista de outrora: a modernidade, presente ou ausente, estendia-se pelo país.

Nessa dinâmica, os estudos de Freyre em Casa-Gande & Senzala apenas endossam que as diferenças dentro do próprio país estabeleciam caminhos interpretativos para a plasticidade brasileira num contorno mais próximo das relações sociais de diferentes grupos e espaço. Não obstante, os elementos aglutinadores da nossa raça e a relação forte do patriarcado adensam a nuvem de considerações da questão, mas o fazem de forma a simular ou constatar essa divergência entre produtos culturais divergentes dentro de uma mesma nação. Ora, se você for à Bahia, como já advertia Dorival Caymmi, encontrará um jeito “que nenhuma terra tem”.

A proposta regionalista endossou claramente isso e a geração de 1930 do Modernismo brasileiro o fez com a Literatura regionalista.

Já o contraste traçado na análise de Holanda desemboca na relação entre tradição e modernidade que o próprio Modernismo buscou realçar num contexto urbano, mas ainda inundado pelo passado agrário da nação. As concepções centrais da semana de Arte Moderna, o adensamento entre as disparidades de elementos modernizantes e tradicionais, seria pauta de Holanda, que, claramente, escolheu seu lado. Essa empatia de Holanda ao Modernismo se estende em textos lançados em vários periódicos defensores da vanguarda: “Entre essas revistas constavam Klaxon (1922- 1923, SP), Estética (1924-1925, RJ) e Terra Roxa e Outras Terras (1926, SP)” (FURTADO, 2011, p. 11).

Tal como no Modernismo, destacam-se elementos no ensaísmo sociológico da época o cenário socioeconômico e certa comparação com os EUA, enquanto nova potência mundial, e a Europa. Uma vez que o Brasil se assemelhava em termos de formação ao primo rico do norte e sempre havia bebido da cultura europeia para se erguer, o seu atraso parecia injustificado: “fazia sentido que a análise realizada por Sérgio Buarque de Holanda da sociedade brasileira na obra *Raízes do Brasil*, retornasse ao passado do país com o objetivo de superá-lo dialeticamente” (FURTADO, 2011, p. 11).

Alinhado a isso, podemos perceber que a obra de Holanda era, assim, uma reflexão sobre a modernidade ainda infante nas vastas terras produtivas que aqui não se ergueram na potência que as nações do Norte obtiveram. O projeto de rever isso, seja na Literatura ou na Sociologia, era de fundamental importância para Holanda e, ao passo que o período de instabilidade no cenário mundial (Crise de 1929 e guerras na Europa) se centrava nas querelas entre antigos e modernos, em terras tupiniquins, ela se manteve, com uma contribuição peculiar.

Apesar das divergências que os elementos viriam a ter, analisadas retrospectivamente, as obras de Freyre e Holanda são, a grosso modo, uma notória tentativa de trazer para o campo intelectual a discussão do Regionalismo como contraparte da Modernidade do Centro brasileiro ou da Modernidade capengado país em detrimento da Europa e EUA. Esses postulados enfatizam as diferenças entre o país e ressaltam como a modernidade, para o bem ou para o mal, foi tema recorrente tanto de escritores quanto de sociólogos. A chave de compreensão dos autores brasileiros parece indicar como o ensaísmo destes buscava interpretar o presente com olhos voltados para o passado, a fim de mensurar as condições que fizeram esse país soerguer documentos que ao mesmo tempo eram símbolos da cultura. Estes documentos

ofereciam também uma série de antagonismos, revelados nas obras modernistas e nas dos nossos intérpretes já citados.

Outrossim, várias evidências foram verificadas no tratamento de alguns temas pelos autores elencados com a rapsódia andradina, no que se refere à razão afetiva, do desejo de estabelecer intimidade, da tendência de prolongar a vida familiar à esfera pública, do receio à solidão e dos valores personalistas que nos apontam para o diálogo com o homem cordial, que encurta as distâncias entre os sujeitos. Essa percepção acima é confirmada visto que Mário de Andrade destaca um personagem que preza por uma ética de fundo emotivo, caracterizado por um espírito aventureiro, displicente, luxurioso e personalista.

Portanto, descortina-se que o país da época de Mário de Andrade, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda vivia um momento de transição entre a mentalidade oligárquica e patriarcal e a exigência de uma atualização da inteligência nacional. Nesse entendimento, os autores em estudo tentaram fazer, cada um à sua maneira, uma leitura da nossa nacionalidade em formação, criando uma representação daquilo que, em seus projetos, correspondia melhor a uma identidade nacional brasileira.

4 EXPERIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA MARINA SOARES: SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR

O objetivo deste capítulo é apresentar a o experimento pedagógico interdisciplinar desenvolvido no interior da escola de Ensino Médio Maria Marina Soares e voltado à geração de pontes dialógicas entre literatura e sociologia. Através do detalhamento da sequência didática mobilizada para dar corpo à atividade, exporemos suas etapas, suas escolhas, seus recortes e seus desafios transponíveis e seus obstáculos insuperáveis. Será na correlação entre estes elementos que o experimento se consolidará. Neste sentido, insisto em chamar a atividade proposta de experimento e não de intervenção didática porquanto a ideia da experiência me parece definir melhor a realidade como um jogo de composição e enfrentamento entre o possível e o não-possível. Por fim, através do cotejamento com alguns dados que variam desde respostas à questionários à análise do desempenho bimestral dos alunos envolvidos, procurarei mensurar³ o antes e depois do experimento.

Neste capítulo também apresento o município de Guaraciaba do Norte, assim como a escola de Ensino Médio Maria Marina Soares onde a intervenção pedagógica foi realizada a fim de revelar o perfil do alunado e assim como um panorama geral da instituição em dados quantitativos e qualitativos em relação às demais escolas regulares estaduais da CREDE 05 do Estado do Ceará.

O experimento interdisciplinar ocorreu no período de dois meses, compreendendo o espaço de tempo relativo ao terceiro bimestre escolar (26 de agosto a 21 de outubro de 2019). Totalizando 8 encontros com duração de 50 minutos cada um. O público-alvo foi o 1º ano A – matutino, com o total de 37 alunos. O livro didático adotado pela instituição é *Sociologia em movimento* de autoria de Silva *et al* (2016), da Editora Moderna. A unidade de estudo contemplada no terceiro bimestre foi a Unidade 2 intitulada “*Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas*”.

³ As contribuições das avaliadoras deste trabalho apontaram algumas lacunas das quais foram possíveis tomar ciência após todas as reflexões tecidas: a) a forma como foi mensurada a avaliação do experimento mostrou-se passível de melhoras através de apontamentos de melhores formas de avaliar a percepção do estudante em relação à experiência interdisciplinar a que foram expostos; assim, as professoras apontaram formas mais críticas de buscar envolver o aluno no momento da avaliação; b) também relacionado ao alunado, foi mensurado a falta de ênfase ao longo do texto em relação aos discentes da turma escolhida, bem como falta de um perfil mais qualitativo da turma; c) de igual forma, o papel da Escola de Ensino Médio Maria Marina Soares é passível de uma descrição e qualificação mais densa, haja vista ser uma das primeiras instituições de ensino do município, bem como o prestígio social que goza até os dias atuais pela sua boa reputação no que diz respeito à formação educacional dos que fizeram parte ao longo dos mais de 60 anos de história da instituição.

A unidade divide-se em três capítulos: o primeiro, “*Cultura e ideologia*”, o segundo “*Socialização e controle social*” e o terceiro: “*Raça, etnia e multiculturalismo*”. Em sua síntese, a unidade compreende a relação entre cultura e vida social discorrendo a respeito de alguns conceitos, entre eles o etnocentrismo, relativismo cultural, alteridade, ideologia, determinismo e comportamento social, raça, etnia e multiculturalismo.

Para fins de organização textual, primeiramente apresentaremos um panorama da cidade de Guaraciaba do Norte, em seguida, da instituição educacional, depois da turma escolhida para o experimento e a sequência didática propriamente dita, detalhando como foi realizada cada aula e depois a análise dos resultados obtidos a partir desta intervenção.

4.1 Breve panorama de Guaraciaba do Norte

O município de Guaraciaba do Norte está situado na região da Serra da Ibiapaba, região montanhosa e que abrange outras oito cidades circunvizinhas, sendo elas: Carnaubal, Croatá, Ibiapina, Ipu, São Benedito, Tianguá, Ubajara e Viçosa do Ceará. Com uma área territorial de 611 464 km², ela é a cidade mais alta da região ibiapabana. De acordo com o censo de 2010 (IBGE), a população guaraciabense é de aproximadamente de 37. 775 habitantes, sendo que residem na zona urbana 17. 403 e na zona urbana 20. 372 munícipes, e com uma estimativa para 2019 de 40. 642 habitantes.

Em relação aos aspectos religiosos, conforme o censo citado, os (as) guaraciabenses autodeclararam-se como sendo católicos apostólicos romanos (33.691), católicos ortodoxos (21), budista (1), evangélicos (3.449), espíritas (6), testemunhas de Jeová (53), sem religião (522) e não se sabe ou não respondeu a pesquisa (31). Portanto, verifica-se uma hegemonia de guaraciabenses católicos.

Guaraciaba do Norte possui terras férteis para o cultivo de hortaliças, tais como tomate, pimentão, milho e agrião irrigados, além das plantações de mandioca e bananas, principais produtos para o comércio local e para fins de exportação. A agricultura orgânica vem se destacando nessa cidade enquanto uma importante atividade econômica aliada ao agronegócio, substituindo aos poucos a agricultura tradicional, praticada por pequenos, médios e grandes produtores agrícolas que fazem uso de agrotóxicos em suas plantações.

Além das atividades agrícolas, o comércio de feiras livres de roupas, calçados, verduras e legumes têm destaque na economia local. Em conjunto ao setor agrícola, ponto forte da região da Serra da Ibiapaba, os setores de prestação de serviços e a prefeitura municipal são

responsáveis pela empregabilidade de razoável contingente da população. Boa parte dos empregos formais, com carteira assinada e com um salário mínimo, concentra-se no governo municipal, entre outras instituições do setor público. Por possuir uma natureza exuberante, composta por cachoeiras, bicas e trilhas ecológicas em harmonia com as altas montanhas e a vegetação nativa, o turismo também é uma importante atividade econômica da região. Houve investimentos de empresários estrangeiros no setor turístico guaraciabense, sobretudo em anos recentes, com a criação de pousadas, hotéis, restaurantes e parques turísticos.

4.2 Breve panorama da Escola de Ensino Médio Maria Marina Soares

A escola de Ensino Médio Maria Marina Soares está localizada na Rua 12 de Novembro, 119, no centro da cidade de Guaraciaba do Norte, Ceará. Foi fundada no ano de 1963. A instituição conta com ambientes de aprendizagem, sala de planejamento, grupo de professores, números de alunos atendidos, projetos executados e alguns indicadores e dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)⁴ e de aprovação, reprovação, entre outros.

A Escola de Ensino Médio Maria Marina Soares encontra-se situada no município de Guaraciaba do Norte –Ceará, distando 300 km de Fortaleza, sendo uma das 9 cidades dentro da serra da Ibiapaba. Pertencente à CREDE 5, a qual está situada em Tianguá e coordena regionalmente 35 escolas entre regulares, profissionais, CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) e escola quilombola.

A E.E.M Maria Marina Soares conta com oito salas de aulas as quais funcionam nos referidos turnos: manhã, tarde e noite. Estas salas eram dispostas no ano de 2019 da seguinte forma:

Quadro 1 - Quantidades de Turmas da E.E.M. Maria Marina Soares em 2019

SÉRIE TURNO ➔ ↓	QUANTIDADE DE TURMAS	PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO
MANHÃ	8 TURMAS	3 TURMAS	3 TURMAS	2 TURMAS
TARDE	6 TURMAS	2 TURMAS	2 TURMAS	2 TURMAS

⁴ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará surge em 1992 com o intuito de avaliar a proficiência dos alunos da rede estadual em Língua Portuguesa e Matemática, por ser uma avaliação externa em larga escala seu intento é monitorar, avaliar e produzir reflexões sobre o ensino dentro da rede.

NOITE	3 TURMAS	1 TURMA	1 TURMA	1 TURMA
-------	----------	---------	---------	---------

Fonte: elaboração própria dados cedidos pela escola.

Além das salas de aula, a escola possui ainda: uma Sala de Núcleo Gestor, uma Sala dos Professores, uma Secretaria, uma Sala de Planejamento, uma Sala de Situação, uma Sala de Reforço, um Laboratório de Informática, um Laboratório de Ciências, uma Sala de Multimeios, uma Cozinha, um pequeno refeitório, um depósito de merenda escolar, um banheiro de professores, um banheiro de acessibilidade, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um pátio, um jardim e uma quadra poliesportiva. A escola é participante do Projeto Jovem de Futuro – PJF, sendo assim desenvolve várias ações com o intuito de melhorar a aprendizagem dos seus educandos.

A escola tem como nível e modalidade de ensino ofertada Ensino Médio Regular. O núcleo gestor é formado por 06 (seis) pessoas: 01 (um) diretor escolar, 03 (três) coordenadores escolares, 01 (um) secretário escolar e 01(um) assessor administrativo e financeiro. Durante o ano de 2019, o número de alunos matriculados na escola foi de 665, distribuídos em: 1º ano-232 alunos, 2º ano-244 alunos e 3º ano-189 alunos.

O grupo de professores é formado por 33 docentes, sendo 17 efetivos e 16 temporários. Professores em ambientes são 07 dispostos da seguinte forma: 03 (três) no Centro de Multimeios, 02 (dois) no Laboratório Educacional de Informática (LEI) e 02 (dois) no Laboratório Educacional de Ciências (LEC). A formação dos professores desta escola é composta por 04 (quatro) mestres e 29 graduados. Já o total de funcionários da equipe são 07 (sete) os quais são todos temporários: 01(um) Porteiro, 01 (uma) Merendeira, 03(três) Auxiliares de serviços gerais e 02(dois) Auxiliares administrativo. Sobre equipamentos e recursos didáticos, a instituição conta com televisores, aparelhos de som, máquina de xerox, notebook, projetores de mídia, dentre outros recursos audiovisuais.

Algo que devemos tratar também com bastante cuidado são os indicadores educacionais, para isso, faz-se necessário antes de abordar os principais indicadores compreender o que são estes. Segundo Fonseca (2010, p.4), “indicador é uma variável operativa usada para mensurar, indiretamente, um conceito que não admite mensuração direta. Assim, quando um conceito pode ser medido diretamente, não faz sentido falar em indicador”. Sendo assim, um indicador é um número sobre o qual podemos inferir uma dada realidade e lançar olhar sobre os aspectos que se relacionam com os dados, considerando que essa realidade está em constante modificação e que ela representa apenas um recorte do que queremos observar.

Nesse sentido, partimos para os indicadores educacionais que, conforme Fonseca (2010), é uma aferição situacional ou uma mensuração de uma mudança ocorrida dentro da instituição educacional em relação às metas propostas para esta unidade de ensino. De tal maneira, os indicadores nos permitem pensar sobre uma dada população e sua realidade e a partir daí acompanhar as mudanças ao longo do tempo do indicador, tomar decisões e corrigir desvios de rotas. Os indicadores que se seguem no quadro 2 demonstram um retrato da escola de 2014 a 2018.

Quadro 2 - Relação de aprovação / reprovação / abandono da E.E.M. Maria Marina Soares

INDICADORES →	TURNO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
ANO ↓				
2014	DIURNO	93,60%	6,40%	3,00%
	NOTURNO	83,50%	16,50%	11,00%
2015	DIURNO	87,97%	12,03%	3,96%
	NOTURNO	90%	10%	16,17%
2016	DIURNO	90,1%	9,9%	6,6%
	NOTURNO	78%	22%	20,8%
2017	DIURNO	87,2%	6,8%	6%
	NOTURNO	72%	1,5%	26,5%
2018	DIURNO	93%	5,7%	1,3%
	NOTURNO	86,2%	4,6%	9,2%

Fonte: elaboração própria dados cedidos pela escola.

Esses dados permitem observar que, com relação aos rendimentos, a escola apresenta uma inconstância, ora aumenta, ora diminui os índices nos anos informados, sendo 2017 o ano que possui o menor percentual de aprovação. No entanto, isso não se configura em aumento da reprovação o que poderia parecer mais lógico, o que se verifica é que o abandono

na escola cresce no ano citado e apenas em 2018 é que o indicador ‘abandono’ decresce substancialmente. Ao observarmos essa taxa de abandono, procuramos entender em qual turno ela ocorre com maior frequência.

Ao analisarmos o quadro com os indicadores, concebemos que durante os anos de 2014 a 2018 o turno noturno possuiu uma menor aprovação e maior índice de reprovação, exceto durante o ano de 2015 quando o turno noturno obteve maior aprovação e menor reprovação em comparação com o diurno. No entanto, a taxa de abandono no turno noturno sempre foi maior que o diurno em todos os anos o que nos permite inferir: o discente que estuda à noite normalmente trabalha, o que o impede de conciliar trabalho e escola e /ou o discente deste turno por ser normalmente maior de idade e não consegue compreender a escola como um espaço importante para sua formação e um meio de oportunizar conquistas profissionais melhores, o que explica o motivo da desistência de frequentar a escola.

O IDEB permite pensar sobre os indicadores da proficiência e a taxa de aprovação na referida série avaliada subsidiando a qualquer pessoa que, mesmo leiga, consiga entender do que se trata esse indicador e assim aferir o grau de educabilidade daquela instituição de ensino. Desta maneira, a E.E.M Maria Marina Soares tem, na prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), média proficiência em língua portuguesa de 260,9 e matemática 258,8 estabelecendo assim como: IDEB no ano de 2017 de 3,6. Vale ressaltar que o IDEB é um indicador bienal, desta forma a projeção da referida escola para o ano de 2019 é de 3,8 e em 2021 será 4,0.

Então, a partir dos indicadores anteriormente citados e de posse das informações ora dispostas, podemos pensar sobre em qual realidade encontra-se a Escola de Ensino Médio Maria Marina Soares e quais os desafios apresentados a esta instituição de ensino a fim de realizarmos a intervenção interdisciplinar pretendida.

4.3 Metodologia ou as (im)possibilidades da experiência

Se um experimento é definido como uma *experiência do possível*, como pensar a sua dimensão metodológica? Seriam as fórmulas prontas presentes nos tradicionais tratados de metodologia científica capazes de capturarem os caminhos através do qual uma experiência se define?

Confesso que provavelmente este tenha sido o item mais difícil de ser elaborado ao longo deste trabalho. Afinal de contas, qual método estou utilizando para realizar o que estou

realizando? Esta foi uma angústia sincera que me acompanhou por meses a fio, desde a preparação da atividade até a sua conclusão. Para tentar sanar esta angústia, procurava em obras metodológicas alguma tábula de salvação, mas quase que invariavelmente me frustrava. Não era quanti e nem era quali, não era intervenção nem etnografia, não era ‘semi’, tampouco era desestruturado.

Mas, se é verdade que situações desafiadoras demandam radicalidade, a clareza sobre a questão que tanto me inquietava curiosamente foi-me revelada não em um tratado de metodologia, mas no Dicionário Etimológico *on-line*: “[...] a palavra método vem do grego, *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio, e de *hodos*: via, caminho. Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2008). Foi revelador descobrir que a resposta para minhas dúvidas metodológicas estavam ali, na minha frente.

A rigor, a metodologia sempre me acompanhou no percurso do experimento. Foi ela que condicionou as balizas através das quais um caminho no campo foi possível. O Método foi a experiência, um caminho possível que se fez ao caminhar. Particularmente, nada podia ser mais revelador para uma professora de literatura apaixonada por Guimarães Rosa. Tudo estava na travessia. Também da Etimologia, radicalidade, ir à raiz.

Isto posto, o que apresentarei como dimensão metodológica serão justamente as balizas que condicionaram os caminhos para o experimento e o fizeram uma experimentação do possível. Para tanto, será mister destacar os inúmeros obstáculos interpostos por um ambiente institucional como a Escola para a realização plena de uma experiência. Secular e tradicional, a rotina, a disciplina e a padronização das condutas e das expectativas parecem ser o alfa e ômega instituição escolar.

Enquanto vetor primordial de reprodução das estruturas sociais, o desafio primeiro da escola é conseguir reproduzir a si mesma. Portanto, é natural que a proposição de um experimento que desestabilize minimamente a ritualística ordinária deste ambiente seja recebido – e, portanto, condicionado – por uma série de empecilhos, obstáculos e resistências. Aqui destacamos que a organização do espaço educacional interfere decisivamente na possibilidade da interdisciplinaridade. A escola é fundamentalmente a confluência entre múltiplas disciplinas: A disciplina dos corpos, a disciplina dos conteúdos, a disciplina de uma economia das horas que abrem uma aula e encerram outra, a disciplina dos meses que se recortam em bimestres, semestres e anos, a disciplina das notas, dos diários e conselhos de classe, da supervisão, das avaliações, dos relatórios a serem entregues ao Estado, etc, etc, etc. Neste sentido,

interdisciplinarizar um espaço de segmentação hermética entre tantas disciplinas é, no limite, visto quase como um exercício de indisciplina.

Observemos então os obstáculos e variáveis presentes no decorrer da pesquisa e os caminhos encontrados para superar tais entraves metodológicos.

4.3.1 Conversa com a professora e possibilidades

A partir do momento em que escolhi a obra literária para realizar o cotejo com os autores do campo da Sociologia, estabeleci a pergunta norteadora de como a literatura brasileira modernista poderia contribuir para explicar os processos de formação da identidade nacional nas obras dos nossos intérpretes brasileiros. Tomei contato com a professora titular de Sociologia assim que iniciei os estudos e perguntei sobre a possibilidade de realizarmos uma atividade interdisciplinar dialogando com os conteúdos sociológicos e com uma obra literária, como já tínhamos realizado em anos anteriores, mas com a disciplina de Redação.

A professora acolheu muito bem a ideia, pois, segundo ela, tinha muito desejo de promover interações sócio-literárias. Expliquei que planejava fazer esses encontros interdisciplinares no contraturno em forma de oficina interdisciplinar. Aqui, já apareceu o primeiro entrave metodológico: os alunos da turma escolhida residiam em sua maior parte na zona rural e não podiam participar da oficina, pois a eles seria impossível estar na escola no contraturno. Os ônibus que os levam e trazem têm horários rígidos, a colheita e plantio também. Diante deste cenário, optei por realizar no horário de aula semanal. Ou seja, de um espaço livre e articulado fora do horário das aulas, a atividade precisaria ocorrer justamente dentro do horário das aulas.

Foi nesse momento em que percebi que não realizaria uma oficina, mas uma experiência: A experiência de um itinerário interdisciplinar dentro de uma disciplina, tendo que obedecer à duração da aula, a organização bimestral do tempo, os condicionantes impostos pelo livro didático e os escopos avaliativos que atravessam um bimestre. Com efeito, organizei oito (8) encontros para ocorrerem no terceiro bimestre. Também tive que adequar as obras escolhidas na metodologia interdisciplinar ao conteúdo do livro, de maneira que não trouxesse prejuízo aos educandos por não verem os conteúdos da unidade totalmente.

4.3.2 *Estratégias adotadas na condução das aulas interdisciplinares*

No início do ano letivo (2019), passei a observar as aulas na turma escolhida para a realização do experimento a fim de examinar alguns aspectos didáticos, entre eles, como a docente conduzia os conteúdos, as metodologias utilizadas por ela, o planejamento do tempo de aula, a relação professor-aluno, bem como ver a relação da turma com a disciplina de Sociologia.

Após esse período de observação em sala de aula, comecei a preparação do experimento. Separei a obra literária *Macunaíma*, que havia disponível na biblioteca para toda a turma utilizar e fiz o plano dos encontros juntamente com a professora. A professora titular sugeriu que as aulas fossem sempre conduzidas pelas duas: pesquisadora e por ela, dando início com o conteúdo planejado e a pesquisadora complementando com as alusões literárias, ou seja, uma complementando sempre a explanação da outra. Durante a execução do experimento, realizávamos leituras da obra literária dialogando com conceitos da unidade em estudo, que trazia temas relacionados à cultura, etnocentrismo, cordialidade, miscigenação etc.

No meio do experimento, deparei-me com a necessidade de realizar uma atividade avaliativa parcial. Ou seja, em meio a um experimento interdisciplinar, precisamos acolher, por força das rotinas do calendário escolar, uma atividade avaliativa disciplinar. Este foi um dos recursos utilizados para aferir uma nota obrigatória e também para avaliar se as primeiras discussões sociológicas puderam ser compreendidas. Na avaliação, coloquei questões dissertativas e objetivas que dialogaram com o capítulo estudado *Cultura e sociedade*.

No decorrer do experimento metodológico, a turma acompanhava atenta a leitura da obra e sempre que parávamos para trazer exemplos e contextualizar os conteúdos, eles também faziam perguntas e mostravam interesse pelo assunto. Porém, o tempo de aula de apenas 50 minutos limitava bastante o fomento à discussão e desnaturalização dos fenômenos sociais.

Ao final da sequência didática experimental, optamos por realizar um sarau poético, em que se pretendia comungar os conteúdos sociológicos estudados com a criação literária na forma de poemas. Ao optar por este caminho interdisciplinar, observou-se uma participação e maior mobilização da turma, que dividida em pequenos grupos, pôde dialogar os saberes sociológicos com a criação literária. Este caminho oportunizou revelar as potencialidades e habilidades dos educandos e o despertar para o senso crítico. Além do sarau, teve a aplicação de outra avaliação de caráter global para atender as finalidades da instituição escolar que

trabalha com duas notas obrigatórias ao longo do bimestre. Realizei também, ao final da experiência, uma entrevista com a docente a fim de perscrutar o que ela percebeu acerca do alcance e da validade ou não desta metodologia interdisciplinar.

4.3.3 *Análise dos entraves metodológicos*

Na execução do experimento, foram se apresentando várias questões que se revelaram como barreiras para o sucesso deste percurso, dentre estas, apresento a organização do currículo e do espaço educacional, visto que a escola já possui seu calendário próprio com datas prescritas de avaliações internas e externas de modo que não há espaço para projetos interdisciplinares. Além disso, há também uma grande economia de tempo, uma aula semanal não é suficiente para suprir as necessidades tanto teóricas como práticas. Levando em conta também que há uma hierarquia entre as disciplinas, umas possuem maior carga horária e mais “relevância” que outras, dadas as demandas em relação às avaliações externas.

Portanto, constitui um grande desafio construir no espaço escolar a prática interdisciplinar, embora as avaliações realizadas mostrassem um crescimento no rendimento dos alunos após o experimento e a entrevista com a docente revelar a potencialização do diálogo interdisciplinar entre Literatura e Sociologia, estou ciente das lacunas em relação à eficácia do experimento.

O escritor mineiro Guimarães Rosa já afirmava que o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. Tomando este pensamento do autor e os caminhos que fui optando para a realização desta experimentação, fui me questionando se de fato estava promovendo interdisciplinaridade em sala de aula, se na ânsia de mensurar melhores resultados, não estava deixando de enxergar os processos pelos quais o experimento foi se constituindo, já que trabalhar de forma interdisciplinar é tentar analisar o todo, ter uma visão ampla de todo esse processo de ensinar e aprender.

Nos momentos de leitura em voz alta do texto literário e da mediação com os conteúdos ocorreram processos de reflexão, questionamentos, dúvidas, participação efetiva que mostraram a imersão da turma nos conteúdos trazidos, por outro lado, a forma de avaliar e a rapidez com que foi se conduzindo o processo geraram algumas dúvidas acerca do alcance e da eficácia da experiência.

Neste sentido, o itinerário interdisciplinar continua sendo algo aclamado, porém na prática há os fatores internos e externos que interferem decisivamente, como a hierarquização

das disciplinas, a organização curricular, a economia do tempo de aula, os projetos de vida dos aprendizes e os tipos de avaliação adotados. Além disso, para que este experimento pudesse ocorrer, tivemos que fazer várias adequações que vão desde a seleção dos conteúdos do livro didático à metodologia usada em sala. Dessa forma, os percursos metodológicos foram sempre remodelados de acordo com as necessidades e limitações dos atores sociais envolvidos. Na seção seguinte, apresento aspectos gerais da turma escolhida para a experiência interdisciplinar.

4.4 Panorama geral da turma

A turma escolhida para fazer parte do experimento de intervenção pedagógica da escola de ensino médio Maria Marina Soares foi a turma do 1º ano A, do turno manhã. Para ajudar na compreensão do ambiente, ou seja, do espaço pedagógico de ensino-aprendizagem, levantei alguns dados da turma através da diretora de turma, a professora da disciplina de Filosofia e também diretora de turma ministrando a disciplina de Formação cidadã. Através dela, pude coletar mais informações da turma no site do SIGE⁵. Nele, a diretora de turma preenche um dossiê geral da turma.

A partir do acesso, pude observar que a turma é composta por 37 discentes. A faixa etária varia entre 15 e 16 anos de idade (20 alunos com dezesseis anos e 17 alunos com quinze anos). São 20 alunas e 17 alunos. Do total, 10 possuem histórico de repetência. Sobre recebimento de Bolsa-escola ou quaisquer outros benefícios governamentais, 28 declararam não receber e 9 afirmaram receber. Ao todo, 19 alunos moram na zona urbana e 18, na zona rural. Para se deslocarem até a escola, utilizam alguns meios como ônibus escolar (os da zona rural) e os que residem na zona urbana utilizam moto, carro ou se deslocam a pé.

No contexto familiar, boa parte não se constitui de família patriarcal, como exemplo, 16 alunos tem como responsáveis apenas a figura materna, 11 com o pai e a mãe, 10 com outros arranjos familiares (avôs/avós ou apenas o pai ou outro responsável). Quanto ao grau de escolaridade dos responsáveis: 8 possuem ensino superior completo, 15 possuem nível médio completo e 14 apenas o ensino fundamental. Quanto ao projeto de vida: 19 destes pretendem chegar ao ensino superior, 10 pretendem concluir o nível médio e 8 não pensaram ainda o que pretendem fazer ou que carreira seguir. Quanto às profissões almejadas, foram citadas: advocacia, fisioterapia, medicina, magistério, os demais, que pretendem apenas terminar ensino médio anseiam por um trabalho na área comercial ou municipal na cidade.

⁵ <http://sige.seduc.ce.gov.br/>.

4.5 Antes do experimento interdisciplinar

Antes de iniciar a metodologia interdisciplinar, houve vários encontros semanais com a professora titular de Sociologia e observação das aulas a fim de examinar como estas se davam sem a participação da pesquisadora nos dois primeiros bimestres de 2019. Durante a observação das aulas semanais (1 aula semanal de 50 minutos), eu costumava sentar ao lado dos alunos nas cadeiras da frente, ou nas últimas cadeiras atrás da fila que estivesse desocupada e anotava em meu caderno como a aula era conduzida pela docente.

Ao conversar com ela, antes de iniciar o experimento, ela me recomendou pesquisar algumas das turmas de primeiro ano do turno manhã, afinal, os primeiros anos não tiveram anteriormente nenhum contato com a disciplina de Sociologia na rede municipal de ensino, além disso, comentou que havia observado que as turmas da manhã são bem receptivas no que tange às novas metodologias em detrimento das turmas do turno noturno visto que o noturno contempla alunos que, em maioria, são trabalhadores e mantêm uma jornada exaustiva de trabalho que os impossibilita, muitas vezes, de ter um espaço de tempo livre para se dedicarem às pesquisas e leituras literárias.

Quando estive nesses encontros de observação, fitei atentamente o espaço da sala de aula a fim de analisar as condições estruturais e físicas de trabalho da docente: sala ampla, que oportuniza a regente caminhar entre as fileiras, conta com ar-condicionado e acomoda facilmente os alunos (no total de 37). Dentre eles, frequenta uma discente com deficiência visual, que fica na fila da frente, bem próximo à mesa dos professores. Eles se acomodam em duplas ou trios nas carteiras, umas atrás das outras. A professora regente conduzia a aula na maior parte expositiva e dialogada fazendo uso constante do livro didático e de exemplos concretos do dia a dia a fim de que eles compreendessem melhor e tirassem suas próprias conclusões.

Ao exemplificar o conteúdo explanado, a docente utilizava-se de experiências pessoais e de reportagens para ilustrar melhor a situação apresentada. Ela costumava usar poucos recursos tecnológicos, por escolha própria, já que a escola conta com alguns recursos didáticos e tecnológicos como *Datashow*, *notebook*, caixa de som e máquina de xerox, ela segue uma tendência pedagógica mais tradicional, como revela o pouco hábito de utilizar metodologias diversas como uso de dinâmicas de sensibilização do conteúdo, jogos, músicas e vídeos que diversificassem o fazer pedagógico, assim como instigar o aluno a participar

oralmente e desenvolver uma postura mais crítica em relação ao conteúdo que estava sendo abordado em sala de aula.

A turma mostrava-se pouco participativa algumas vezes, uns não traziam o livro didático, casos assim, ela encaminhava à coordenação para que assinassem a advertência escrita. Outras situações de dispersão: alguns abaixavam a cabeça mostrando sonolência, outros escreviam no caderno desenhando, outros copiando algo não relacionado à aula de Sociologia. O clima da sala não era de agitação e barulho, ao contrário, como muitos já haviam sido alunos da professora na série anterior em outra disciplina, na rede municipal, conforme relatos anteriores, já estavam acostumados à metodologia, aos métodos de avaliação, e condução da aula pela regente, que costumava manter uma postura autoritária em alguns momentos elevando o tom de voz ou punindo algum aluno enviando-o à coordenação, caso não tivesse trazido o material didático ou não realizado algum trabalho de pesquisa, por exemplo.

Em um dos encontros de observação, envolvendo o conteúdo da primeira unidade intitulado “*Sociedade e conhecimento*”: *a realidade como objeto de estudo*”, mais precisamente, no capítulo “*Relação Indivíduo e Sociedade*” na seção “Saiba mais” havia a indicação da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. A professora titular indagou se eles conheciam a obra literária e responderam negativamente, então solicitou a professora-pesquisadora que apresentasse aos alunos resumidamente o enredo do romance a fim de que eles pudessem entender o porquê desta obra estar ali estabelecendo uma relação com o conteúdo. Após uma breve explicação e contextualização da pesquisadora, eles pareceram entender como as relações na referida obra eram de opressão e, a partir desse exemplo, a professora foi citando outros do cotidiano.

Em uma conversa anterior com a docente, cogitei a ideia inicial de desenvolver uma oficina interdisciplinar no contraturno, porém a docente colocou que o público-alvo em sua maioria é oriundo da zona rural e se utiliza do ônibus escolar, assim não surtiria efeito desejado em abranger a maior parte do alunado no experimento. Foi planejado também como se dariam as aulas, por exemplo, os recursos didáticos a serem utilizados (livro didático, obra Macunaíma, disponível no acervo literário da biblioteca, recursos multimídia como *notebook*, *Datashow*, vídeos compactos e cópias de materiais complementares).

No planejamento semanal das aulas também foram analisadas as metodologias utilizadas em cada encontro de acordo com a distribuição dos conteúdos da unidade que foi escolhida. O livro didático adotado pela instituição *Sociologia em movimento* possui diferentes seções. O livro foi escrito por diferentes autores e auxilia bem o docente na preparação das

aulas e é constituído de várias seções bem detalhadas que trabalham competências e habilidades exigidas nos vestibulares. Cada seção é um elemento didático pedagógico que proporciona aos estudantes a possibilidade de complementar as informações trabalhadas no texto, promovendo um contato com casos concretos. A apresentação dos conteúdos curriculares em cada capítulo segue uma questão motivadora aberta e relacionada à realidade do aluno. A seção “Cronologia”, por exemplo, lista eventos importantes relacionados ao tema que será desenvolvido.

Há também o “Glossário”, que inclui definições de conceitos importantes para a compreensão do capítulo. Já a seção “Saiba mais” proporciona aos estudantes um contato mais amplo com os conteúdos por meio de exemplos que servem de base para a compreensão de conceitos e teorias. Em “ Quem escreveu sobre isso” há uma aproximação do aluno com os pensadores que estudaram o assunto abordado. Há uma seção chamada “Direito e sociedade”, nela é apresentada uma norma oficial, lei ou diretriz relativa ao tema abordado no capítulo. A “Interfaces” é conectada à interdisciplinaridade, em que propõe a discussão de um tema central a ser trabalhado de forma interdisciplinar. Na seção “Atividades”, há uma proposta de exercícios: Reflexão e revisão, questões para debate, questões para pesquisa e exames de seleção.

Assim, em cada aula, recorriamos ao livro didático e diante de todas as seções e possibilidades de estratégias, indicações de obras e autores, houve um planejamento estratégico de modo que contemplasse o uso do paradidático sem deixar de lado as seções do livro, entre elas, “Interfaces, ” que dialoga com as outras áreas do conhecimento, pois tivemos que tentar adequar todos os conteúdos para apenas uma aula de cinquenta minutos semanal.

4.6 O desenvolvimento do experimento e sua sequência didática

Dentre as variadas possibilidades em sala de aula e a vasta experiência didática cotidiana, optamos pela sequência didática na forma de plano de aulas, abordando um tema/conceito sociológico. Esta metodologia está ancorada nas pesquisas de Zabala, sobre a prática educativa definida pelo autor como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18 - grifos do autor).

Este conjunto de atividades ordenadas e estruturadas as quais o autor apresenta tem como objetivo uma melhora de nossa atuação docente nas aulas e como resultado de um

conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos discentes.

Zabala (1998) em seu livro apresenta vários modelos de sequência didática, dentre elas, apresentamos o modelo tradicional denominado *circuito didático dogmático*, que estaria formada por quatro fases: 1) comunicação da lição; 2) estudo individual sobre o livro didático; 3) repetição do conteúdo aprendido numa espécie de ficção de haver se apropriado dele e o ter compartilhado, embora não se esteja de acordo com ele, sem discussão nem ajuda recíproca; 4) julgamento ou sanção administrativa (nota) do professor ou da professora.

Quadro 3 - Sequência didática aplicada na escola de Ensino Médio Maria Marina Soares na turma de 1º ano

Sequência didática		
Série 1º ano - Turma A		
Disciplina: Sociologia		Duração: 8 encontros de 50 minutos cada um
Tema: Unidade 2 – Cultura e sociedade		
Objetivos	Geral	Levar o aluno a compreender que as sociedades humanas são caracterizadas e se diferenciam umas das outras por sua cultura.
	Específicos	Reconhecer e identificar os variados tipos de cultura
		Distinguir as diferentes manifestações culturais presentes na obra Macunaíma
		Observar as diversas características e traços culturais do brasileiro presentes na obra de Sérgio Buarque de Holanda que dialogam com a personagem Macunaíma.
		Compreender e refletir acerca dos conceitos de raça, racismo e etnia e suas relações com a obra de Gilberto Freyre assim como as desigualdades sociais decorrentes destas relações.

Fonte: elaboração própria dados cedidos pela escola.

Conteúdo a serem trabalhados:

- As diferentes concepções do conceito de cultura.
- O debate entre etnocentrismo e relativismo cultural.
- O determinismo (biológico e geográfico).
- Cultura popular e cultura erudita na obra *Macunaíma* em perspectiva sociológica.
- Traços culturais do brasileiro e “o homem cordial” de Sérgio Buarque de Holanda presentes em *Macunaíma* de Mario de Andrade.
- Teorias raciais e racismo no Brasil.
- O mito da democracia racial.
- As cores da desigualdade social no Brasil e o reconhecimento da pluralidade cultural.

Objetivo da BNCC: oferecer protagonismo ao estudante a fim de que ele se insira através da investigação científica e dos processos criativos dentro do âmbito escolar para que este permaneça na escola e obtenha um ensino de qualidade.

Materiais necessários para a sequência: livro didático, paradidático *Macunaíma* em quadrinhos, lousa, pincel, notebook, projetor de multimídia, caixa de som, impressão de atividades extras e sala de informática.

Finalização da sequência: a avaliação aconteceu entre o quarto e oitavo encontro, pois delimitaram o meio e o fim de cada sequência planejada. Como avaliação final aplicamos a prova bimestral com os conteúdos estudados durante o período letivo apresentado na sequência, bem como o comparativo de notas antes e após o experimento.

4.6.1 Desenvolvimento da sequência didática

1ª Aula interdisciplinar

Tema: Cultura

Objetivo: conhecer os diversos conceitos do termo cultura, assim como reconhecer os tipos de cultura existentes.

Conteúdos: Cultura material e imaterial, cultura erudita e cultura popular
Determinismo biológico e geográfico. Cultura e determinismo

Obra: *Macunaíma* de Mário de Andrade.

Tempo de execução: 50 minutos.

Material didático: Livro didático, livro paradidático, lousa, pincel e caderno de apontamentos.

Finalização da sequência: Atividade sobre a cultura popular (pesquisa individual).

Detalhamento da sequência:

No primeiro dia do experimento me apresentei à turma e revelei meus objetivos ali, pontuei detalhadamente meu intento, começando pelo desejo de dialogar com os conceitos e temas centrais abordados no capítulo voltados para a Literatura. Revelei a intenção de trabalhar com a obra *Macunaíma* de Mário de Andrade, fiz uma breve explanação sobre ela e disse que nas aulas seguintes, à medida que o conteúdo sobre cultura e sociedade fosse avançando, eu iria atuar em co-participação com a professora titular.

Expliquei que o objetivo do meu experimento de pesquisa – a interdisciplinaridade entre a Sociologia e a Literatura - e sondei sobre o que já sabiam a respeito do termo *interdisciplinaridade* lançando algumas perguntas: o que você sabe sobre interdisciplinaridade? Você acha que alguns conteúdos podem ser dialogados em diferentes disciplinas?

Alguns que resolveram comentar, responderam que já tinham ouvido falar desse termo no ensino fundamental quando os professores trabalhavam com projetos pedagógicos, alguns, por serem filhos (as) de professores, sabiam o significado do termo e também revelaram que achavam interessante alguns conteúdos poderem ser dialogados, inclusive citaram o conteúdo que estavam estudando na disciplina de Arte , sobre a arte indígena , que trazia vários aspectos artísticos e culturais dos povos indígenas no Brasil.

A turma ficou atenta à explanação e me pareceram receptivos à metodologia interdisciplinar pelo olhar de atenção e curiosidade diante da proposta metodológica citada. Nesse dia, lancei a questão motivadora para eles refletirem: de que modo nossas opiniões e decisões são influenciadas pela cultura da sociedade na qual vivemos? A partir desta pergunta, li o poema de Oswald de Andrade intitulado “Erro de português”.

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!

Fosse uma manhã de sol
 O índio tinha despido
 O português.
 (Andrade, Oswald de, 1967.)

Depois da leitura do poema, pedi que eles dissessem o que entenderam e alguns disseram: “*o português não respeitou o jeito de ser do índio, professora*”. Com destaque a essas falas, apresentei que o poema trata justamente do choque de culturas e reitera o sistema de hierarquias e opressão na relação entre as diversas culturas (índios e europeus) no texto lido. Se entendemos ‘vestir o índio’ metaforicamente, com toda a carga de violência e imposição cultural da colonização no Brasil, seria igualmente trágico o índio ter “despido o português”, em movimento espelhado, desestruturando e inferiorizando sua cultura.

Em relação aos diversos tipos de cultura comentei por meio das imagens do livro didático, os tipos variados de cultura e em seguida entreguei a eles o exemplar da obra *Macunaíma*, o qual, desde a primeira aula, fazia parte de nosso material, compondo a aula interdisciplinar. *A posteriori* pedi que abrissem o livro nas páginas que citadas e retirassem delas exemplos de cultura popular como provérbios e frases feitas. Os discentes conseguiram identificar alguns como “dar água no chocalho”, “fogo de palha”, “cafundó do Judas”, “sonhei que caiu meu dente, isso é morte de parente” e outros termos que compõem o imaginário coletivo.

Para fundamentar teoricamente o conceito de cultura, apoiamo-nos em Alfredo Bosi, que apresenta:

Uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (1992, p.309).

Como a obra literária em destaque apresenta um compilado de lendas, ditados populares, provérbios e outros elementos da cultura popular, expliquei que o termo rapsódia, utilizado pelo autor para classificar sua obra *Macunaíma*, segundo sua pesquisadora Gilda de Mello e Souza (1979, p.16) se norteia a partir de fontes diversas como traços indígenas retirados de Koch-Grunberg, cerimônias de origem africana, evocações de canções de roda ibéricas, tradições portuguesas e contos tipicamente brasileiros.

A professora de Sociologia complementou minha explanação apresentando os conceitos de cultura na Antropologia a partir das contribuições do pesquisador Roque de Barros

Laraia em sua obra “*Cultura um conceito antropológico* (1986), em que ele aponta algumas definições de cultura e explica como a cultura opera.

Para finalizar a aula, pedimos que continuassem a busca por traços da cultura popular e imaterial na obra *Macunaíma* e também entrevistassem alguém mais experiente que soubesse relatar histórias da sabedoria popular a fim de socializarmos na aula seguinte.

2º Encontro interdisciplinar

Tema: Cultura

Objetivos: Conhecer os diversos conceitos do termo cultura, assim como reconhecer os tipos de cultura existentes.

Refletir acerca do etnocentrismo e questionar nossos hábitos culturais a partir de trechos de *Raízes do Brasil*, *Casa-Grande & senzala* e *Macunaíma*.

Conteúdos: evolucionismo, culturalismo, etnocentrismo e relativismo cultural.

Obra: *Macunaíma* de Mário de Andrade.

Tempo de execução: 50 minutos.

Material didático: Livro didático, livro paradidático, lousa, pincel e cópias de trechos das obras sociológicas mencionadas na aula.

Finalização da sequência: pesquisa no laboratório de informática de situações que caracterizam a postura etnocêntrica e o conceito de homem cordial atribuído a Sérgio Buarque de Holanda na formação do perfil cultural do brasileiro e anotassem a fim de socializar com a turma na aula seguinte.

Detalhamento da sequência:

Neste segundo encontro interdisciplinar a professora regente deu início à aula utilizando o livro didático e pedindo aos alunos para ficarem atentos às palavras chaves da aula: cultura, etnocentrismo e relativismo cultural. Ela apresentou o conceito de cultura segundo a Antropologia clássica e contemporânea sobre diversidade cultural e perguntou a eles o que significa “ter ou não ter cultura”.

Surgiram algumas associações entre cultura e educação no comentário de alguns. Em seguida, eles apresentaram e socializaram a atividade de pesquisa da aula anterior, que pedia a coleta de termos ou histórias da cultura popular. Eles exemplificaram com várias narrativas folclóricas como a do lobisomem, saci-pererê, mula-sem-cabeça, caipora, curupira, etc.

Para trazer uma reflexão sobre etnocentrismo e cultura dominante, apresentei relações literárias com obras do Romantismo de José de Alencar e do Modernismo de Monteiro Lobato que, de maneiras diferentes, tratam da questão de superioridade da cultura urbana dominante, que representaria o Brasil moderno e civilizado, sobre a cultura rural. A professora explicou a eles com base na obra de José Luiz dos Santos, *O que é cultura* (1987). O autor mostra que para a Sociologia a cultura é a base sobre a qual as sociedades humanas constroem seus diferentes modos de vida, por meio dela buscamos soluções para nossos problemas cotidianos, interpretamos a realidade que nos cerca e produzimos novas formas de interação social.

Dentre seus múltiplos significados o termo *cultura* segundo Santos (1987, p.34) tem origem latina, deriva do termo *colere*, que significa cuidar, cultivar. O uso do termo é dinâmico e adquire sentidos diversos de acordo com o contexto social e histórico. Numa definição sociológica básica a cultura consiste no conjunto de práticas, saberes, normas e valores de uma coletividade, servindo de fundamento para as relações sociais nela estabelecidas.

Explicou acerca do Determinismo biológico, o Evolucionismo e explicou acerca do Culturalismo, trazendo como expoente desta escola culturalista o alemão Franz Boas, mostrando que cada cultura seguia seu próprio caminho e devir histórico, rompendo com os aspectos biológicos e geográficos. Se apoiando nos exemplos trazidos no livro didático e em trechos da obra literária mostramos traços culturais do “ser brasileiro”, como a astúcia, a cobiça, a luxúria e a preguiça, presentes no personagem mítico que representa o brasileiro.

Antes de iniciar a leitura do capítulo intitulado “*Macunaíma*”, o qual apresenta a origem e as características do “herói de nossa gente”, apresentei um painel cronológico e biográfico sobre o autor Mário de Andrade a fim de que soubessem que ele sempre foi um estudioso da cultura brasileira e fez grandes viagens e descobertas através de pesquisas etnográficas pelo interior do país. Expliquei também o conceito de *etnografia*. Em seguida, convidei a turma a lerem em voz alta o capítulo da obra, em que são apresentadas as características centrais do protagonista, conforme disposição abaixo:

No fundo do mato virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo da Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: -Ai! Que preguiça!... e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro,

Macunaíma dandava pra ganhar vintém. E também esportava quando a família ia tomar banho no rio, todos juntos e nus. Passava o tempo do banho dando mergulho, e as mulheres soltavam gritos gozados por causa dos guaiamuns diz que habitando a água-doce por lá” (ANDRADE, 2017, p.28).

A partir da leitura inicial deste trecho da obra, alguns indagaram: “*professora, ele era safado né?!*”, outro disse “*ele era também ambicioso*”. E continuei provocando para que falassem o que achavam das características do protagonista, salientando as características centrais do herói de nossa gente: a preguiça, a luxúria e a cobiça. A partir deste mote, apresentei a visão do historiador Sérgio Buarque de Holanda por meio de trechos da obra *Raízes do Brasil*, os quais confirmam tais características, dentre elas a cobiça do europeu. “O que o português vinha buscar era sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho. A mesma, em suma que se tinha acostumado a alcançar na Índia com as especiarias e os metais preciosos” (BUARQUE, 1995, p.49). A ideia era aproximar a proposta trazida por Holanda em seu ensaio com a obra literária em destaque através dos adjetivos constituintes do personagem que revelam nossa identidade cultural.

Mostrei com base na obra de Holanda que os traços distintivos do protagonista da obra, já aparecem na obra do pesquisador, explicitando que se tratava de uma análise da constituição do povo brasileiro e que nosso personagem mítico reunia em si mesmo todos estes aspectos próprios da identidade cultural do país desde suas raízes, portanto, a cobiça, a luxúria e a preguiça, estão intrínsecas no “ser” de cada um. Assim também revela Paulo Prado, em sua obra *Retrato do Brasil*, em que apresenta um país como terra de um povo triste em razão dessas características e traços já mencionados. Foram-lhes apresentados também trechos da obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em que apresenta os mesmos pontos que Buarque e Mário de Andrade.

O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado, senão atolavam o pé em carne. Muitos clérigos deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram primeiras a se entregarem aos brancos, o mais ardente indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho (FREYRE, 1998, p. 161).

Indaguei ainda, com base nos trechos retirados das obras clássicas da sociologia brasileira, o que eles achavam dessa visão exploratória e extrativista do europeu e como atividade de pesquisa, pedimos que levantassem algumas características do brasileiro a partir das apresentadas pelo personagem Macunaíma a fim de confirmar as hipóteses de Holanda sobre o perfil do brasileiro macunaímico e aplicamos uma metodologia inversa, ou seja, em vez

de já trazer pronto o conteúdo da aula seguinte, pedimos que eles pesquisassem a respeito de Sérgio Buarque de Holanda e o conceito de homem cordial para que pudessem socializar conosco na aula seguinte.

3º Encontro interdisciplinar

Tema: Cultura

Objetivo: conhecer o conceito de homem cordial criado por Sérgio Buarque de Holanda e analisar em *Macunaíma* aspectos da colonização portuguesa e traços culturais indígenas na formação da cultura brasileira.

Conteúdos: etnocentrismo e as relações culturais entre europeus e indígenas.

Tempo de execução: 50 minutos.

Material didático: projetor multimídia, slides, notebook, caixa de som, lousa, pincel e paradidático Macunaíma.

Finalização da sequência: leitura dos capítulos seguintes de Macunaíma para socialização na aula posterior.

Detalhamento da sequência:

Iniciamos a aula convidando os alunos a assistirem um pequeno vídeo de dez minutos sobre Sérgio Buarque de Holanda e o conceito de *homem cordial*. Em seguida “provocamos” a turma lançando questionamentos acerca da dificuldade do brasileiro de separar o público do privado nas relações sociais. A professora de Sociologia foi mostrando exemplos cotidianos de situações de corrupção no serviço público, nas situações em que colocamos as situações familiares em primeiro plano valorizando o emocional do que o racional.

O próprio Sérgio Buarque explica: “daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam com efeito, um traço definido do caráter brasileiro” (1995, p.146). A partir destas perguntas e do trecho de *Raízes*, oportunizamos a alguns que pudessem socializar brevemente o conteúdo do vídeo relacionando com a citação acima.

Para explorar estes traços da cordialidade do brasileiro pedimos que abrissem o paradidático *Macunaíma* no capítulo II a fim de continuarmos a leitura da obra. No capítulo intitulado *Maioridade* observamos que o herói passará por uma transformação adquirindo a maioridade, no entanto ainda mantendo traços infantis, salientando assim o caráter ambivalente do personagem. Eis o trecho abaixo:

A cotia olhou pra ele e resmungou:-Calumi faz isso não, meu neto, calumi faz isso não... vou te igualar o corpo com a cabeça. Então pegou na gamela cheia de caldo envenenado de aipim e jogou a lavagem no piá. Macunaíma fastou sarapantado,mas só conseguiu livrar a cabeça, todo o resto do corpo se molhou. O herói deu um espirro e botou corpo. Foi desempenando,crescendo fortificando e ficou do tamanho dum homem taludo.Porém a cabeça não molhada ficou pra sempre rombuda e com carinho enjoativa de piá (ANDRADE, 2017, p.41).

Observa-se acima que o personagem é descrito como um adulto imaturo, irresponsável, daí surge a expressão “herói sem nenhum caráter”, pois ele traz em si traços ambivalentes, ou seja, ao mesmo tempo em que é precoce, também é atrasado, em algumas ações parece uma criança, em outras parece adulto, em alguns momentos mostra-se primitivo, em outros, civilizado. Tem-se a ausência da racionalidade do personagem e no desenrolar da trama ele se revela um índio sem projeto e, por conseguinte, um irresponsável e vulnerável constantemente preso aos prazeres sexuais e materiais.

Essa atitude do personagem, de não constituir um projeto e não manter uma postura heroica e responsável em trazer de volta seu amuleto mágico, revela também que a falta de caráter pode significar na obra que ele está em um processo de formação do seu caráter visto que na obra sempre o protagonista chama atenção para a intervenção do europeu no contato com os nativos, pois o herói adquire no decorrer da narrativa vários exemplos de doenças que teve quando saiu do mato para a cidade: sapinho, escarlatina, constipação, sarampo, erisipela, impaludismo, laringite, lepra etc. Boa parte das doenças do índio, a sífilis, por exemplo, se deram através do contato com o europeu, que se impressionava com a higiene dos nativos, como mostra Gilberto Freyre em *Casa-Grande & senzala*:

Em contraste com tudo isso é que surpreendeu aos primeiros portugueses e franceses chegados nesta parte da América um povo ao que parece sem mancha de sífilis na pele, e cuja maior delícia era o banho de rio. Que se lavava constantemente da cabeça aos pés; que se conservava em asseada nudez (...) o que alegavam é que tanto pano por cima do corpo dificultava-lhes o costume de se lavarem livre e frequentemente no rio; às vezes, quase de hora em hora. Dez, doze banhos por dia (FREYRE, 1998, p. 113).

As diferenças culturais são acentuadas entre nativos e europeus conforme explicita o trecho acima. Tanto Gilberto Freyre como Mário de Andrade revelam como se deu o choque de culturas e como a imposição da cultura dominante se deu sobre a outra nativa. Além delas, há também a diferença entre o herói da trama e o vilão, Venceslau Pietro Pietra, que, em poder do amuleto do herói, simboliza o aventureiro, o estrangeiro, pelo espírito prático e grande

tenacidade. Na história, ele começa como mascate, regatão das águas amazônicas e termina ricoço.

O antagonismo entre Venceslau (europeu) e Macunaíma (índio) fica bem evidente na obra, inclusive na passagem que mostrei aos alunos da obra em que o personagem critica a interferência europeia em nossa cultura: “Paciência, manos. Não vou na Europa não, sou americano e meu lugar é na América. A civilização europeia na certa esculhamba a inteireza do nosso caráter” (ANDRADE, 2017, p. 51).

Finalmente, como atividade a turma continuou a leitura do paradidático a fim de ler os capítulos seguintes e descobrirem mais aventuras do herói antes de chegar em São Paulo e depois, quando ele chega à capital para recuperar o amuleto, o estranhamento do personagem diante da vida moderna e como se dá esse choque cultural entre primitivo e civilizado na obra. A partir deste encontro de culturas, pedimos que eles pesquisassem fatos históricos que mostram as atitudes etnocêntricas.

4º Encontro interdisciplinar

Tema: Cultura e sociedade

Objetivos: verificar se a turma compreendeu os conceitos básicos de cultura, os tipos de cultura, etnocentrismo, relativismo cultural e identificar se a turma assimilou os traços culturais do personagem Macunaíma e dialogou com os intérpretes do Brasil.

Conteúdos: avaliação parcial abrangendo os seguintes temas: cultura, tipos de cultura, etnocentrismo, relativismo cultural e Macunaíma (traços característicos do brasileiro).

Tempo de execução: 50 minutos.

Material didático: cópias impressas da avaliação.

Finalização da sequência: correção em sala de aula das dez questões objetivas que contemplam os conteúdos elencados.

Apresentaremos aqui alguns pontos elencados na avaliação parcial de Sociologia formulada pela pesquisadora e pela professora regente da disciplina. A avaliação parcial abrangia dez questões objetivas a fim de adequar-se aos exemplos de vestibulares e ENEM. Tentamos elaborar questões contextualizadas e interdisciplinares visto que, nos vestibulares, há três caminhos seguidos, segundo Handfas (2015, p.273): o primeiro destes caminhos é o da interdisciplinaridade, um diálogo com diversas disciplinas, o qual nem sempre a Sociologia se torna visível; o segundo pede que os alunos dominem conceitos e teorias pela interpretação de

pensadores específicos e o terceiro que seja o pensamento sociológico sobre determinados temas ou conceitos mais gerais, sem que para isso seja preciso identificar autores. Para ilustrar a afirmação, percebemos que no ENEM ocorre de forma parecida, pois nele as questões também envolvem a interdisciplinaridade, além de apresentar um texto de cunho sociológico a ser interpretado.

Portanto, seguindo essas constatações acima, elaboramos as questões tentando aproximar àquelas cobradas nos exames externos. Uma das questões apresentadas envolvia uma charge e, abaixo dela, o conceito de *etnocentrismo* a fim de que o estudante observasse as relações antagônicas do ponto de vista cultural das personagens retratadas na charge. As questões estão dispostas abaixo:

1.(Questão adaptada) Observe as imagens abaixo e compare-as:

TEXTO I



TEXTO II



As duas imagens acima apresentam situações de rejeição às práticas culturais diferentes das culturas dominantes em que considera-se sua cultura e seu grupo étnico mais importante que os demais grupos, como vemos nas imagens acima se denomina:

- A) Relativismo cultural
- B) Determinismo histórico
- C) Etnocentrismo
- D) Positivismo
- E) Evolucionismo

2.(ENEM-2013) *De ponta a ponta, é tudo praia-palma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente.*

Carta de Pero Vaz de Caminha. In: MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R.
História moderna através de textos. São Paulo: Contexto, 2001.

A carta de Pero Vaz de Caminha permite entender o projeto colonizador para a nova terra. Nesse trecho, o relato enfatiza o seguinte objetivo:

- A) Valorizar a catequese a ser realizada sobre os povos nativos.
- B) Descrever a cultura local para enaltecer a prosperidade portuguesa.
- C) Transmitir o conhecimento dos indígenas sobre o potencial econômico existente.
- D) Realçar a pobreza dos habitantes nativos para demarcar a superioridade europeia.
- E) Criticar o modo de vida dos povos autóctones para evidenciar a ausência de trabalho.

QUESTÃO FORMULADA PELA PESQUISADORA E PROFESSORA REGENTE:

3. Leia o trecho da canção abaixo:

Ninguém é igual a ninguém

Há tantos quadros na parede

Há tantas formas de se ver o mesmo quadro

Há tanta gente pelas ruas

Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra

Ninguém é igual a ninguém
Me espanta que tanta gente sinta
(Se é que sente) A mesma indiferença (...)
 (Engenheiros do Havaí)

Forma de pensar a sociedade promovendo a coesão social pois não rejeita a diversidade cultural e compreende que cada manifestação cultural é legítima quando avaliada de acordo com seus próprios critérios como mostra a letra da canção acima. **Esta concepção de pensamento abordada na definição acima podemos chamar de:**

- A) Relativismo cultural
- B) Determinismo histórico
- C) Etnocentrismo
- D) Positivismo
- E) Evolucionismo

Observamos que as questões acima tentavam acompanhar a proposta interdisciplinar e ao mesmo tempo sociológica porquanto elas apresentavam questões envolvendo gêneros textuais diferentes a fim de que o estudante pudesse ampliar seu conhecimento sobre os gêneros, desenvolver a interpretação de textos literários e sociológicos, exigindo conhecimentos acerca do conteúdo da unidade trabalhada no livro didático relacionada ao eixo *cultura* envolvendo alteridade, etnocentrismo dentre outros conhecimentos que versavam a respeito do eixo norteador. As demais questões que compõem a avaliação estão seguindo essa mesma base e percorrendo sobre tipos de cultura, determinismo, e trechos da obra *Macunaíma*.

5º Encontro interdisciplinar

Tema: Cultura

Objetivos: relacionar o personagem *Macunaíma* com as três etnias que formam o povo brasileiro e propor um diálogo com as obras *Macunaíma* e *Casa-Grande & senzala* sobre o aspecto da miscigenação e contribuição das três etnias para a formação da identidade cultural brasileira.

Conteúdos: raça, racismo e etnia: aspectos socioantropológicos.

Tempo de execução: 50 minutos.

Material didático: Livro didático, livro paradidático, lousa, pincel, gravuras de 3 pessoas para a realização da dinâmica e cópias de trechos de Casa-Grande & senzala.

Finalização da sequência: pesquisa sobre a obra de Gilberto Freyre e seu envolvimento com as teorias raciais no Brasil.

Desenvolvimento da sequência didática

A aula interdisciplinar teve início com uma dinâmica de sensibilização retirada e adaptada da obra de Celso Antunes “*Manual de técnicas e de dinâmicas de grupo de sensibilização e ludopedagogia*” (1995, p.30). Lá, o autor orienta utilizar pessoas anônimas. Optamos por 3 gravuras com fotos de pessoas anônimas. O objetivo desta dinâmica era observar as diferentes formas de exclusão e discriminação social. Colocamos as três imagens coladas na lousa e lançamos uma situação problema: “após um naufrágio, as três pessoas apresentadas nas fotos ficaram retidas em uma ilha, mas apenas uma pode ser salva. Quem você salvaria? Escolha entre: A) um jovem loiro homossexual, B) uma criança de seis anos com deficiência intelectual ou C) um homem de 40 anos negro”.

Pedimos a alguns alunos aleatoriamente que escolhessem apenas um para salvar. Como questão motivadora para iniciar a aula, a professora de Sociologia lançou algumas perguntas: o que os três personagens citados tinham em comum? Por que o racismo persiste no Brasil?

A fim de discutirmos acerca dos conceitos de raça, racismo, etnia e suas inter-relações pedi que iniciássemos retomando a leitura do paradidático *Macunaíma* no capítulo intitulado “*Piaimã*”. Perguntei o que eles já tinham avançado em relação à leitura da obra já que tínhamos lido mais da metade dela. Um aluno respondeu: “*para mim que não tenho hábito de ler livros, tá sendo uma surpresa, sendo divertido também, além de perceber a diferença entre as culturas*”. Uma outra aluna disse: “*percebi que as atitudes desse personagem são fruto da malandragem, do egoísmo, da vingança e da inocência*”, e mais outra acrescentou que “*o livro mostra o que a Sociologia traz, o encontro de culturas, a diversidade de religiões e tradições, contribuindo para o meu desenvolvimento na Sociologia*”.

Percebi que no comentário deles (as) havia já uma interpretação literária e ao mesmo tempo sociológica que unia as duas disciplinas e ajudava-me a antecipar algumas conclusões que eles já tinham acerca da questão racial quando perguntei se haviam lido em casa o trecho em que o herói e os irmãos Maanape e Jiguê tomam banho na cova, mas apenas o

protagonista muda a cor de sua pele ficando loiro e de olhos azuis assim como lemos no trecho a seguir:

A água era encantada porque naquele buraco na lapa era marca do pezão de Sumé, dotempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos tapanhumas(...) e estava lindíssimo na sol da lapa, os três manos, um loiro, um vermelho e outro negro, de pé bem erguidos e nus (ANDRADE, 2017, p. 60).

Após a leitura do texto, questionei se eles perceberam que no trecho acima havia a ideia de miscigenação étnica e que cada um dos irmãos representa as três etnias formadoras do povo brasileiro: Macunaíma, nasce negro-índio, fica de olhos azuis (europeu), enquanto seus irmãos, do mesmo sangue, um fica índio e outro negro, e continuam irmãos.

Macunaíma é uma mistura dos três, mostrando que em nosso país a miscigenação foi um dos temas que mais inquietou Gilberto Freyre, um dos nossos intérpretes brasileiros que apresenta suas ideias acerca deste fenômeno em *Casa-grande & senzala*. Em seus estudos antropológicos com o professor Franz Boas afirma que “aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio” (FREYRE, 1998, p.89).

Em outro fragmento da obra ele destaca que a miscigenação corrigiu a distância social entre a Casa-grande e a senzala, em outro trecho revela: “Pelo intercuro com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical” (1998, p.91). Assim, Freyre reitera que todo brasileiro é fruto deste hibridismo étnico-racial: “Todo brasileiro, mesmo o alvo de cabelo louro, traz na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos, do indígena ou do negro” (1998; p.94).

A partir das leituras destes trechos, eu voltei à questão inicial, quando perguntei sobre o porquê da maioria não ter salvo na dinâmica da ilha o negro. A maioria se esquivou da resposta abaixando a cabeça, mas um disse: “*Porque uma criança é inocente, pura e merece ser resgatada*”. Revelei que entendia o ponto de vista explanado e também mostrei que, infelizmente, em muitas situações cotidianas somos julgados pelas pessoas apenas pela primeira impressão e ser negro, homossexual, indígena ou portador de alguma deficiência são particularidades que nos conectam a nossa individualidade e também nos leva à coletividade, entretanto, a ideologia dominante não dá espaço democrático para que estas diferenças e singularidades de cada um sejam respeitadas na construção de uma coesão social justa.

Após essa reflexão, abrimos o livro didático no conteúdo que envolve conceitos de raça, racismo e teorias raciais. Nesse conteúdo, a professora de Sociologia explicou como o racismo foi sendo historicamente construído e amparado nas teses biológicas, bem como nas teorias raciais e eugênicas. Ela explicou quem foram os pesquisadores que defenderam o chamado racismo científico e como ele foi se propagando no Brasil a partir dos estudos de Nina Rodrigues (médico e antropólogo) e do jurista e historiador Oliveira Viana, além de outros que formavam o grupo dos sanitaristas.

Para finalizar a sequência a professora pediu que eles pesquisassem sobre Gilberto Freyre e a teoria da democracia racial, assim como continuar a leitura de *Macunaíma* para finalizarmos a discussão da obra literária.

6ª Aula interdisciplinar

Tema: Cultura

Objetivos: debater sobre intolerância religiosa e a diversidade religiosa no Brasil e discutir sobre o sincretismo religioso em *Macunaíma* e na obra de Freyre a partir da contribuição africana com leitura de trechos da obra *Casa-Grande & Senzala*.

Conteúdos: intolerância religiosa

Tempo de execução: 50 minutos.

Material didático: cópias de textos sociológicos e notícias, lousa, pincel e paradidático *Macunaíma*.

Finalização da sequência: leitura dos capítulos seguintes de *Macunaíma* para socialização na aula posterior e produção de um texto dissertativo-argumentativo acerca do tema intolerância religiosa.

Detalhamento da sequência

A aula interdisciplinar teve início com a entrega de cópias de notícias divulgadas em diversas mídias sobre o fenômeno de intolerância religiosa. A principal delas, divulgava a agressão a uma garota que levou uma pedrada na cabeça ao sair do culto de candomblé. Depois da leitura da notícia na íntegra, lançamos a questão: Por que este tipo de intolerância religiosa acontece no Brasil? Em seguida, pedimos que retomássemos a leitura do paradidático no capítulo intitulado *Macumba*.

Nele o herói vai até o Rio de Janeiro falar com tia Ciata, feitiçeira e mãe de santo famosa para pedir a ela que faça uma macumba para ele se vingar de Venceslau Pietro,

depois das tentativas mal sucedidas do herói de tentar recuperar a muiraquitã, que estava em posse do vilão. Macunaíma assim pede:

-Venho pedir a meu pai por causa que estou muito contrariado

-Como se chama? Perguntou Exu.

-Macunaíma, o herói.

-Uhum...o maioral resmungou, nome principiado por Ma tem má-sina...

Mas recebeu com carinho o herói e prometeu tudo o que ele pedisse porque Macunaíma era filho. E o herói pediu que Exu fizesse sofrer Venceslau Pietro Pietra, que era o gigante comedor de gente. (...) Lá no Palácio da rua Maranhão em São Paulo tinha um corre-corre sem parada. Vinham médicos veio a Assistência e todos estavam desesperados. Venceslau sangrava todo urrando (ANDRADE, 2017, p.70).

Tendo como ponto de partida a leitura do fragmento, a professora de Sociologia explicou que a religião é uma das dimensões da cultura e serve ao indivíduo e à coletividade como fonte de concepções sobre o mundo. Estão em sua base a vontade de crer das pessoas e a construção de uma manifestação coletiva com base nessa crença e se fundamentou no antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1926-2006) que pontua “a religião é um sistema de símbolos que provocam motivações fortes e duradouras nos indivíduos”. Esse sistema pode ser estudado pelos cientistas sociais.

Explicou também que, no nosso país, a forte influência das etnias europeia, africana e indígena resulta nessa mistura: uma diversidade de religiões, sobretudo aquelas de matriz africana, como foi abordada na notícia e no fragmento da obra literária. Macunaíma, dessa forma, expressa o brasileiro que é adepto dessa diversidade religiosa, desse sincretismo, como destacam seus pesquisadores, a personagem é católica-espírita-macumbeiro, resumindo, é um pouco de tudo, consoante essa ideia, Proença (1987, p.45) afirma que todos somos Macunaíma. Mário de Andrade é várias vezes Macunaíma. Na relação dos macumbeiros ele próprio é o herói.

A professora lembrou também os estudos de Sérgio Buarque em *Raízes do Brasil* (1936) ao revelar nossa frouxidão religiosa: “essa aversão ao ritualismo conjuga-se como um sentimento religioso verdadeiramente profundo e consciente” (BUARQUE, 1936, p.150). Além da aversão aos ritos, o ensaísta também aponta a intimidade predominante no Catolicismo com as figuras religiosas ao descreve “nosso velho catolicismo, tão característico, que permite tratar os santos com uma intimidade quase desrespeitosa e que deve parecer estranho às almas verdadeiramente religiosas” (BUARQUE, 1936, p.149).

A docente destacou ainda trechos de *Casa-Grande & Senzala* (1933) em que o autor apresenta as contribuições dos africanos em relação às crendices, feitiçarias e a macumba, mencionada em *Macunaíma*, também apresentada, conforme o trecho:

Como em Portugal a bruxaria, a feitiçaria no Brasil, depois de dominada pelo negro, continuou a girar em torno do motivo amoroso, de interesse de geração e de fecundidade; a proteger a vida da mulher grávida e da criança ameaçada por tantos males- febres, mordedura de cobra, espinhela caída, mau-olhado (...). Há catimbozeiros que confeccionam bonecos de cera ou de pano. São os feitiços mais higiênicos do ponto de vista do enfeitado. O mais é só brincar com o boneco: apertá-lo, machucá-lo, estender-lhe os braços, escancarar-lhe as pernas. Que tudo se reflète na pessoa distante (FREYRE, 1998, p.326).

Quando a professora terminou de ler, alguns disseram: “*o que o Macunaíma fez com o gigante foi a mesma macumba usando um boneco para se vingar dele*”, enquanto outro disse: “*professora, quando minha irmãzinha adoecia, minha mãe sempre a levava nessas rezadeiras para ela rezar de quebranto*”. Outro complementou: “*minha mãe já teve esse problema de espinhela-caída e foi numa rezadeira*”.

Após ouvi-los, explicamos que a religião é um importante fenômeno social visto que traz uma ligação entre o indivíduo e o sagrado. Enfatizamos que o Brasil é um estado laico, isto é, legalmente o Estado é independente e não está submetido aos desígnios de qualquer confissão religiosa. Os brasileiros têm a garantia constitucional de poder professar, a religião que desejarem, sem discriminações. Dessa forma, retomamos a indagação lançada no início da aula a respeito do motivo pelo qual existe aqui a intolerância religiosa.

Para finalizar, pedimos que para uma reflexão mais aprofundada nessa temática, eles desenvolvessem um texto dissertativo-argumentativo que já foi proposto no ENEM sobre o tema *intolerância religiosa no Brasil* a fim de que colocassem também teoricamente o que tinha sido apresentado na aula interdisciplinar de Sociologia.

7ª Aula interdisciplinar

Tema: Cultura

Objetivos: analisar, discutir e estudar o mito da democracia racial a partir das contribuições de Gilberto Freyre e de Florestan Fernandes e sensibilizar os alunos acerca do racismo camuflado em nosso país a partir de um depoimento em vídeo de uma empregada doméstica negra.

Conteúdos: a teoria da democracia racial no Brasil

Tempo de execução: 50 minutos.

Material didático: livro didático, notebook, vídeo, caixa de som, projetor multimídia.

Finalização da sequência: Orientação para um sarau poético na aula posterior.

Desenvolvimento da sequência didática

A aula interdisciplinar teve início com a questão motivadora: Vocês já pararam para analisar que a maioria das empregadas domésticas em nosso país são negras? Pedimos para pensarem sobre essa questão e em seguida iniciamos usando o livro didático no conteúdo que apresentava sobre Gilberto Freyre e a *teoria da democracia racial*. Lemos sobre a contribuição do sociólogo acerca da construção deste mito ao afirmar de que, no Brasil, a discriminação e segregação racial não são absolutas devido à miscigenação, que possibilitou o convívio harmonioso entre as diferentes “raças”.

Os estudos dele sobre a mestiçagem provocaram uma revisão das teorias raciais e ofereceram uma visão otimista da realidade brasileira. Dessa maneira, a perspectiva positiva de um comportamento racial tolerante no Brasil fortaleceu a crença de que no país não haveria preconceito nem discriminação racial, mas sim oportunidades econômicas e sociais equilibradas para as pessoas de diferentes grupos raciais ou étnicos.

A visão de convívio harmonioso entre as raças que o pesquisador apresentou foi fortemente criticada pelos estudos de Florestan Fernandes, que participou de pesquisas financiadas pela UNESCO com Roger Bastide, que resultaram no livro *A integração do negro na sociedade de classes* (1965). Nessa obra, ele afirma ser a democracia racial um mito, uma imagem idealizada, que serve para garantir a manutenção da posição inferior do negro na sociedade brasileira. Como argumento, defendeu que os negros libertos no período pós-abolição não ameaçavam política e socialmente a posição de poder dos brancos, sendo desnecessárias medidas formais para promover o distanciamento entre negros e brancos.

Em seguida, colocamos o vídeo de Joyce Fernandes, escritora e rapper conhecida como “Preta Rara”. No vídeo, ela relata sobre a página criada em seu *Facebook*, chamada “Eu, empregada doméstica”, lá ela expõe vários relatos que denunciam as relações abusivas entre patrões e trabalhadoras domésticas, sobretudo mulheres negras, mostrando que as relações escravocratas têm seus tristes reflexos até os dias atuais. Ela estabelece em seu depoimento uma analogia em que a senzala moderna é o quatinho da empregada, relata que o trabalho doméstico no Brasil tem classe e tem cor.

“O que eram as escravas no Brasil colonial, agora são as empregadas domésticas, e eu quis fazer essa provocação através da literatura” afirma Preta Rara. Além de rapper, Preta é professora de História e escritora, posição esta que ela jamais imaginou ocupar. Ela se coloca no mundo como uma produtora de conteúdo e quer alcançar diversos públicos com a sua mensagem. “O trabalho doméstico no Brasil ainda é análogo à escravidão. As trabalhadoras

domésticas têm cor e classe: São mulheres periféricas, pobres e pretas. É uma classe julgada como inferior” (2016), sentença Preta Rara.

Preta Rara explica que o trabalho doméstico é hereditário para mulheres pretas. Assim como ela, sua mãe e sua avó também foram empregadas, que, inclusive, deram relatos que estão registrados no livro de Preta Rara. Romper com esse ciclo, segundo ela, é extremamente difícil. “Esse não pode ser o único lugar para essas mulheres”, destaca. No final do vídeo, ela declama seu poema: “A senzala moderna é o quartinho da empregada”, baseado em sua experiência pessoal como mulher negra e ex-empregada doméstica. Nele, ela desabafa ainda:

A senzala moderna é o quartinho da empregada

Ela chegou correndo aflita e eu nervosa: fiquei esperando muito tempo pra ela chegar. Sexta-feira dia de pagamento. Eu escuto ela chegando com o carro o barulhinho da chave abrindo a porta.

Nossa! Minha patroa chegou. Aí fiquei esperando, já com a roupa de ir embora, só esperando ela me pagar, ela chega e fala: menina, foi tão corrido, nossa, esqueci de trazer seu dinheiro. Segunda-feira eu te pago!

A senzala moderna é o quartinho da empregada

Minha menina criei ela desde pequenininha tanto zelo e carinho, a mãe dela sempre ia trabalhar não tinha muito tempo pra ela, mas todas as necessidades que ela passava e sofria era eu quem estava ali, eu só queria ver ela casando só isso, mas infelizmente não me convidaram para o casamento, mas como eu sou audaciosa, coloquei minha melhor roupa fui na igreja, fiquei lá escondidinha e pude ver minha menina casando.

A senzala moderna é o quartinho da empregada

É Natal estou vendo a família da minha patroa se divertindo e todo mundo feliz, me bateu umatristeza, porque é Natal e eu não estou com minha família.

Por que A senzala moderna é o quartinho da empregada

O pior momento da minha vida é quando meu patrão vai trabalhar, ele leva a esposa dele no trabalho e fala para esposa dele que tá indo para o trabalho, porém ele volta para casa para me assediar. A única solução que eu tive é tirar cópias de todos os cômodos, então se eu vou limpar o quarto, eu me tranco, se eu vou limpar o banheiro, eu me tranco, e assim eu consigo fugir dos assédios dele e quando eu falo que vou mudar de emprego minhas amigas falam: menina, resiste você ganha 1.800 reais por mês! Eu fico aqui resistindo porque também deixei os meus filhos no Nordeste. Eles precisam desse dinheiro.

A senzala moderna é o quartinho da empregada

Acabei de chegar no serviço novo e trouxe meu potinho de sorvete porque meu potinho de sorvete é meu penico. Eu estava ali na sala de serviço, apertada peguei meu potinho de sorvete e fiz o número um. Minha patroa viu, eu fiquei muito assustada e ela começou a chorar e perguntou: por que você tá usando o potinho de sorvete? Utiliza o banheiro, que é isso que está acontecendo? Não, eu posso usar o seu banheiro? Por que nas outras casas que eu trabalhei eu não podia utilizar o banheiro e não tinha banheiros da empregada, por isso que eu trouxe o potinho. **Por que a senzala moderna é o quartinho da empregada.**

Após a leitura e questionamentos acerca do poema acima de Preta Rara, finalizamos a aula sugerindo aos discentes no próximo encontro promovermos um sarau poético reunindo os temas e autores trabalhados nas últimas aulas de Sociologia em forma de poesia. Distribuimos a turma em grupos e pedimos que se reunissem durante a semana a fim de ensaiarem juntos e deixamos à vontade para que eles escolhessem poemas já escritos e publicados ou escrevessem de sua própria autoria.

Endossamos que nosso objetivo na aula seguinte era perceber como os conteúdos trabalhados interdisciplinarmente puderam se revelar de forma criativa e poética, possibilitando-lhes o protagonismo e a oportunidade de se colocarem como sujeitos reflexivos, criativos e críticos, capazes de debater sociologicamente sobre questões debatidas em sala de aula.

8ª Aula interdisciplinar

Tema: Sarau preto, rompendo o silêncio através da poesia.

Objetivos: aproximar o aluno da linguagem poética e estimular sua linguagem oral, além de possibilitar ampliar o universo de conhecimento acerca da diversidade poética já existente no país; estimular o potencial criativo do educando e contribuir para desenvolver seu senso crítico e ampliar seu repertório sociocultural e promover a criticidade e expressividade tanto oral como escrita de temas e conceitos trabalhados nas aulas interdisciplinares.

Conteúdos: Racismo no Brasil à luz de Gilberto Freyre e Lílian Moritz Schwarcz, Carolina de Jesus, Mel Duarte, Elisa Lucinda e outros escritores.

Tempo de execução: 50 minutos.

Material didático: textos impressos de poemas, painel com imagens de escritoras e poetisas negras. Livros literários de escritoras negras brasileiras.

Finalização da sequência: um sarau preto com declamação de poemas autorais e não autorais já publicados acerca dos temas trabalhados nas aulas de sociologia durante a sequência didática.

Desenvolvimento e finalização da sequência didática

A aula no dia da sequência didática ocorreu no pátio da escola e convidamos a comunidade escolar: coordenação escolar, docentes e algumas turmas da professora de sociologia a fim de assistir ao sarau literário, batizado pelos alunos de “sarau preto”, pois estes faziam menção em seus poemas às questões raciais debatidas em sala de aula.

Para iniciar, cada grupo escolheu por livre opção declamar poemas autorais ou poemas já publicados nos meios de comunicação. Prepararam o ambiente com imagens de escritoras e poetisas negras que já tiveram obras publicadas e que também tratam em seus textos sobre questões raciais no Brasil, pesquisaram na biblioteca da escola obras de escritoras e poetas negras para homenagearem no sarau.

Sabemos que a poesia é uma forma de expressar e transmitir nossos sentimentos, emoções e pensamentos, tanto na linguagem oral, como na linguagem escrita. A poesia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, chega até nós, através dos poetas de rua, dos saraus e também pelos “slams”.

Mas, o que é poesia? Segundo o Dicionário Silveira Bueno (2000), poesia é toda composição poética; inspiração; o que despertar o sentimento do belo. Através dessa definição breve podemos perceber a poesia além de nos despertar para o senso do estético, da fruição, ela também traz uma leitura plural, aberta à plurissignificação, que faz parte do texto literário.

Conforme a pesquisadora Norma Goldstein:

O discurso literário é específico; sua linguagem é elaborada, de modo que o aspecto formal também aponte as significações do texto. No poema, isso se dá de maneira particularmente acentuada. Seleção e combinação de palavras são pautadas não apenas pelo critério da significação, mas também por outros critérios, como o rítmico, o sintático, o sonoro, o decorrente de paralelismos e jogos formais. Como resultado, o poema adquire certo grau de tensão, sugerindo mais de um sentido. Daí a plurissignificação do poema, motivo pelo qual ele pode (e deve) ser objeto de repetidas leituras (GOLDSTEIN, 2006, p.06).

O sarau foi iniciado com a apresentação do primeiro grupo que trouxe um poema de Elisa Lucinda, intitulado “Mulata exportação”, da obra *O semelhante* (1995); o segundo, recitou alguns fragmentos da obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960); o terceiro trouxe o poema da escritora Mel Duarte “Não desiste, negra” (2016); o quarto grupo trouxe um poema da poetisa Anamari Souza “Poesia religiosa”, o quinto grupo trouxe um poema de Bell Puã chamado “Aquela que não te pertence” da obra *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* (2019). E o último grupo homenageou Preta rara, escritora e poetisa declamando seu poema “A senzala moderna é o quartinho da empregada” e também um autoral inspirado neste poema.

Ao ouvirmos a declamação dos poemas, percebemos o quanto a Literatura pode ser subversiva, cada um escolheu temas e escritoras que vão de encontro às regras culturalmente estabelecidas pela classe dominante e emergiram temas que quebram paradigmas estabelecidos

e instituídos socialmente, cumprindo assim também um dos papéis da sociologia, provocar o estranhamento e o incômodo.

Roland Barthes, em sua obra *Aula* (1997), apresenta a Literatura como um monumento cultural capaz de abranger todas as áreas do saber humano. Conforme o teórico, o discurso literário, em função de sua natureza, relaciona-se com os demais discursos de modo que, sem substituí-los, promove e possibilita a comunicação entre eles. O texto literário é constituído de elementos que compõem os saberes humanos.

Desse modo, na confluência entre texto literário e texto sociológico no sarau teve espaço para tratar sobre racismo, intolerância religiosa, feminismo negro e outros temas. A avaliação da atividade e sequência didática deu-se durante e após a apresentação do Sarau com os poetas da escola, através de conversa sobre a atuação de cada um no período de seu desenvolvimento e pela observação da postura dos alunos, diante das poesias recitadas, lidas, debatidas, interpretadas, da contribuição de cada um na preparação do sarau literário.

4.7 Análise da entrevista com a docente

Quanto aos dados biográficos e profissionais da entrevistada, a professora regente da disciplina de Sociologia da escola de ensino Médio Maria Marina Soares, Antônia Elenilda da Silva, é natural da cidade de Ipu, CE. Possui duas graduações: a primeira em Pedagogia, com habilitação em Matemática e Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA 1997-1999), a segunda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI- 2013 - 2015).

Possui especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA - 1999-2000). Servidora pública pela rede municipal de ensino de Guaraciaba do Norte – CE desde 1997 aos dias atuais, também atua como professora de Sociologia em regime temporário na escola de Ensino Médio Maria Marina Soares desde 2011 aos dias atuais. Por cerca de três anos foi a representante do FIPIR (Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial) da prefeitura de Guaraciaba do Norte e integrante do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico racial no Ceará.

Tem um intenso ativismo em cursos de aperfeiçoamento, encontros educacionais e projetos voltados para relações de Gênero e também étnico-raciais, inclusive seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Ciências Sociais teve como tema “Jovens negras e mercado de trabalho: as contribuições da escola Maria Marina Soares de Guaraciaba do Norte-CE”.

Atualmente, a docente concilia sua jornada de trabalho em duas escolas, uma municipal e outra estadual; bastante atuante, e colaboradora nos projetos desenvolvidos na área de Ciências Humanas, dentre eles, o projeto afro na escola Maria Marina Soares, que ocorre anualmente na semana do dia vinte de novembro em que se celebra o Dia Nacional da Consciência Negra.

4.7.1 *Objetivos da entrevista*

Dentre os objetivos na realização da entrevista com a professora de Sociologia da referida turma escolhida para a intervenção pedagógica citamos: obter informações como a professora percebe o ensino de sociologia na educação básica e os desafios enfrentados em sua práxis; apresentar suas metodologias e analisar suas percepções acerca da interdisciplinaridade no ensino de Sociologia e explicar por meio da entrevista como a proposta de intervenção pedagógica interdisciplinar possibilitou ou não um envolvimento da turma e um melhor rendimento na disciplina.

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Por conseguinte, através da entrevista podemos obter mais conclusões sobre o experimento e de como ele impactou positivamente ou não na aprendizagem dos educandos.

A entrevistada colocou-se de forma prestativa e, assim que estabeleci o roteiro de perguntas, coloquei em prática, ao final da sequência didática já apresentada anteriormente. Isto posto, optei por sete (7) perguntas abertas e escritas a fim de que ela se sentisse bem à vontade para escrever o quanto desejasse.

De início tratou-se a respeito do papel da disciplina de sociologia no Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação deverão ser organizados de tal forma que ao final do ensino médio o discente demonstre o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Portanto, A atual LDB evidencia que uma das finalidades do ensino médio é contribuir para a formação da cidadania e que as competências da Sociologia são essenciais nesse processo. Desse modo, a Sociologia cumpre os objetivos de promover a discussão da sociedade, propiciar a desconstrução do senso comum, fornecer instrumentos para entender

melhor o mundo e facilitar a compreensão das outras disciplinas, como bem elucidada a entrevistada:

A disciplina cumpre um papel libertador, visto que a informação e o conhecimento adquirido faz com que o aluno busque um entendimento do que é a sociedade, desenvolvendo sua capacidade de interpretação e compreensão contribuindo para sua formação de cidadão e membro da sociedade (AES).

Na tentativa de estimular a capacidade crítica, propiciar ferramentas para o aluno entender a sociedade na qual está inserido, despertar interesse científico e permitir análises mais científicas sobre a realidade social, desvinculadas do senso comum não é uma tarefa fácil, é uma tarefa custosa e complicada, pois como diz a entrevistada, o aluno chega à escola apoiado no senso comum e começar o processo de estranhamento e desnaturalização, que são próprios da disciplina, não é descomplicado, como ela menciona: “Os educandos já trazem um estereótipo e uma discriminação na interpretação de alguns temas apoiados no senso comum”(AES).

No tocante aos recursos didáticos, em como o livro didático de sociologia tem sido um grande suporte nas aulas, após a disciplina tornar-se obrigatória no ensino médio, com essa obrigatoriedade legal da disciplina ampliou-se o debate acadêmico sobre ela. Além disso, constata-se que ela passa a figurar também em alguns vestibulares brasileiros e também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Segundo Fraga e Matioli apud Handfas (2015, p.252) a disciplina aparece no ENEM sob quatro formas diferentes: a primeira, de modo indireto ou contingente, auxiliando de suporte teórico na construção da redação, a segunda como pano de fundo ou contextualização para questões de outras matérias na área de Humanas, como Geografia, História ou Filosofia; a terceira, ainda de modo interdisciplinar, aplicada em questões que ficam na intersecção da Sociologia com outra disciplina, e ainda, a quarta, através de uma questão fechada de um tema sociológico.

Em vista disso, os livros didáticos com o fito de iniciarem os estudantes nos saberes sociológicos optam por abordar as temáticas de maneira abrangente, desenvolvendo um conjunto de aspectos relevantes sobre elas sem esgotá-las, reportando o aluno ao contexto social e à sua origem teórico-conceitual. Portanto, o livro didático pode ser visto como um recurso “provocador” no processo de mediação do professor no processo de ensinar e aprender Sociologia, como comenta a entrevistada: “O livro didático adotado na escola garante todos os

eixos temáticos das Ciências Sociais e traz temas excelentes, fáceis de entendimento e muito propício à interdisciplinaridade” (AES).

Acerca da interdisciplinaridade, esta oportuniza aos estudantes a ampliação de suas possibilidades na obtenção de recursos que os levem à pontuação máxima nas competências II e III do texto conforme o ENEM visto que na competência II há a presença do repertório sociocultural, que se configura como toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida, que de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante. Assim como também os saberes sociológicos ajudam na competência III, já que ela enumera habilidades relacionadas a selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Logo, o saber sociológico prepara o participante a desenvolver um bom projeto de texto, consistente e bem argumentativo. A este respeito a entrevistada afirmou que “a interdisciplinaridade traz um diálogo enriquecedor com as outras disciplinas como a Literatura, a Redação e as que se relacionam à área de Ciências Humanas” (AES).

No tocante a temática abordada quanto às mudanças educacionais no currículo do ensino médio brasileiro nos últimos anos, sobretudo a Resolução N° 03, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta orientações acerca da BNCC. Em seu Capítulo I, sobre a Organização Curricular do ensino médio declara nos incisos abaixo a presença da interdisciplinaridade:

§5° Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4° devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (BRASIL, 2018, p.06).

O documento deixa claro que, com as novas mudanças no ensino médio, o currículo deve ser organizado e planejado de modo que as áreas de conhecimento - Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas - devem fortalecer as relações entre os saberes de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, dentro da formação geral básica devem ser contemplados estudos e práticas que promovam o diálogo entre os diferentes saberes e possam auxiliar na formação integral do educando.

A leitura, a escrita e a oralidade são dimensões importantes no processo de ensino-aprendizagem em qualquer disciplina, na Sociologia não poderia ser diferente, estas habilidades na disciplina podem ser bem desenvolvidas a partir de uma diversidade metodológica, a qual

este experimento tentou utilizar como leitura prévia, aulas expositivas e dialogadas, uso da oralidade, recursos didáticos e linguagens variadas como trechos de depoimentos, entrevistas, dramatizações, além da integração com a Literatura e a sistematização escrita com fichamentos, relatórios de pesquisa e redações. Sobre os tipos de metodologias usadas, a entrevistada endossa: “Destaco dentre as metodologias na qual utilizo a leitura fragmentada, rodas de conversas e seminários temáticos” (AES).

Sobre o diálogo entre a Sociologia e a Literatura em sala de aula, a professora de Sociologia entrevistada afirmou ainda: “Considero um casamento ideal com contribuições de ambas as partes” (AES). A opinião da entrevistada confirma o que as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) trazem sobre o oportuno diálogo que a Sociologia oportuniza com a Literatura:

Com as Artes, no caso específico, a Literatura (Brasileira e Portuguesa) a simbiose é mais acentuada. Não há teoria estética, história da arte, crítica literária que prescindam inteiramente de fundamentos sociológicos. O contexto social, o público, por exemplo, é um elemento impossível de se ignorar quando está em causa o estudo da obra de arte. Por outro lado, parte do exercício de compreensão da sociedade feito pelas Ciências Sociais só foi possível com o recurso a obras de arte, em especial à Literatura, e não haveria exagero em dizer que muita obra literária é animada por uma perspectiva sociológica, mas infelizmente os sociólogos raramente incorporam uma perspectiva literária quando escrevem (BRASIL, 2016, p. 114).

A Sociologia promove trocas constantes com a Literatura favorecendo a aprendizagem do estudante para que possa expandir melhor seus conhecimentos prévios e aprofundar de maneira propícia a partir de uma obra literária determinados conceitos, temas e teorias dentro das Ciências Sociais.

Como exemplo tem-se a obra *Macunaíma* a qual permite ao educando a imersão na cultura em seus múltiplos aspectos, principalmente a cultura popular e o resgate às nossas raízes culturais a partir das três culturas diferentes: europeia, indígena e africana, como destaca a professora entrevistada em relação à utilização desta obra clássica da Literatura brasileira:

Este livro *Macunaíma* contribuiu bastante para o entendimento das relações sociais, a formação do povo brasileiro, e a diversidade cultural do nosso país, e neste caldeirão cultural, que é o Brasil, o livro também valoriza as nossas raízes indígenas, africanas e europeias de forma lúdica e dinâmica. Portanto, contribuiu bastante para o entendimento dos conteúdos sociológicos (AES).

Ao apresentar um índio negro que “embranqueceu”, o autor também revela questões etnocêntricas ao expor que, muitas vezes, a Amazônia, ou seja, a região Norte, não

conhece São Paulo, isto é, a região Sudeste, e este desconhecimento culmina numa visão muitas vezes pejorativa e preconceituosa acerca de cada grupo social ou região específica.

Na obra, há essa mescla de falas (popular e erudita), há rupturas de tempo e espaço que também desafiam o leitor no campo linguístico e temático, envolvendo questões sobre o que é primitivo e o civilizado e como nos apresenta um herói às avessas, que em suas atitudes um tanto quanto imorais também representa o brasileiro em suas origens indígena, europeia e africana.

Portanto, diante das respostas da entrevistada e com base nos documentos oficiais no tocante às diretrizes educacionais propostas ao ensino médio, torna-se evidente o quanto a Sociologia exerce um papel de destaque possibilitando ao discente exercer cada vez mais sua capacidade crítica e consciência de seu papel como sujeito transformador e atuante em sua comunidade e/ou grupo social.

Dada esta relevância, também atesta-se que é relevante ao professor, a fim de melhorar os níveis de aprendizagem, a utilização de metodologias e uso de recursos didáticos que extrapolem o simples uso do livro didático, sem deixá-lo de lado, é claro, mas também utilizando de obras literárias variadas que possam dialogar com os conteúdos trabalhados em cada série na disciplina de Sociologia, já que a Literatura é uma expressão artística que transcende e transfigura a compreensão da realidade, auxiliando a Sociologia a fazer esta análise não apenas do texto, mas do contexto, dos aspectos sociais que envolvem as obras e como elas retratam certa época e tipo de sociedade. Assim, a interpenetração literatura-sociedade favorece o entendimento das culturas e das relações humanas.

4.8 Resultados da intervenção pedagógica: é possível avaliar uma experiência?

Enquanto travessia de um caminho que se faz ao caminhar entre as variáveis do possível e da impossibilidade, a questão que surge e urge é a de como avaliar uma experiência, especialmente uma voltada para a promoção de interdisciplinaridade dentro de um espaço tão disciplinar como a escola?

De acordo com Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não é algo que garantirá um ensino adequado ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada e crítica sobre o funcionamento do ensino, pois seus pesquisadores a consideram um meio de conseguir uma melhor formação geral e profissional, como incentivo à formação

de pesquisadores e de pesquisas, como superação da dicotomia ensino-pesquisa e como forma de compreender e modificar o mundo.

Consoante com a autora supracitada, a construção do conhecimento pode se dar através da articulação dos diversos campos do saber. Todavia, a principal ferramenta avaliativa à disposição dos docentes em espaço escolar é voltada fundamentalmente para a perscrutação do aprendizado de conteúdos particulares. Para cada disciplina, uma avaliação. Aqui também esbarramos em um obstáculo metodológico, pois realizado com alunos da turma de sociologia, dentro da aula de sociologia e em respeito ao livro didático de sociologia, a avaliação do experimento interdisciplinar precisou se dar mobilizando-se sobremaneira o desempenho avaliativo dos alunos.

Com efeito, pretendemos assim, observar tanto os dados quantitativos como os qualitativos nesta pesquisa. Primeiro ao observarmos os dados quantitativos através do cotejo de notas parciais e globais, além da nota qualitativa na disciplina, chegamos aos gráficos a seguir.

Ao chegarmos ao fim da intervenção pedagógica, realizamos um comparativo dos rendimentos bimestrais, isto é, por períodos, na referida turma a fim de buscarmos compreender como os resultados por períodos, antes e após o experimento interdisciplinar realizado, também podem favorecer o entendimento acerca da qualidade do experimento desenvolvido em seus bastidores e como este foi se delineando a fim de se conjecturar algumas hipóteses relativas à prática interdisciplinar e seus possíveis efeitos no ensino e aprendizagem dos educandos.

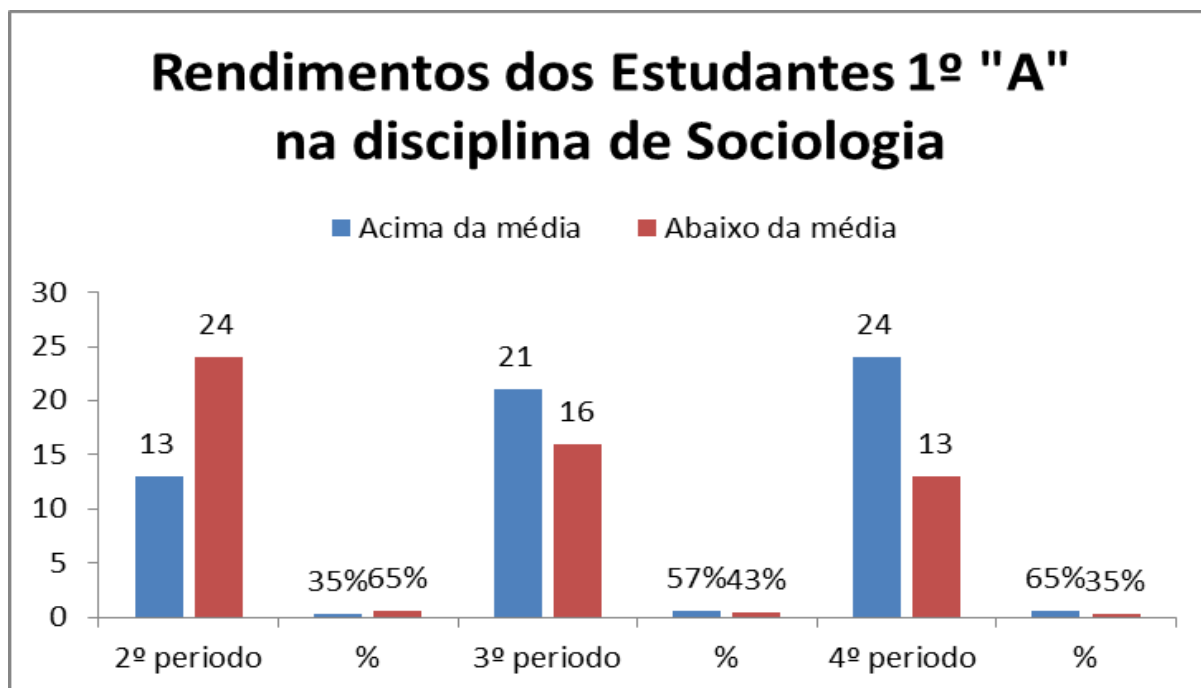
No quadro e no gráfico abaixo podemos examinar que houve um acréscimo no rendimento dos alunos na disciplina de Sociologia, no terceiro período, correspondente ao espaço de tempo em que ocorreu a intervenção pedagógica na referida turma se comparado ao segundo período em que não havíamos ainda iniciado a intervenção. Analisemos o quadro abaixo que revela o rendimento dos alunos do 1º ano A na disciplina de Sociologia:

Quadro 4: Comparativo do resultado dos estudantes em Sociologia

	Disciplina turma		Sociologia 1º A			
	2º periodo	%	3º periodo	%	4º periodo	%
Acima da média	13	35%	21	57%	24	65%
Abaixo da média	24	65%	16	43%	13	35%
Total de alunos	37	100%	37	100%	37	100%

FONTE: Dados cedidos pela escola em 2019.

Gráfico 1: Rendimento da turma do 1º ano 'A'



Perante o exposto, observamos que relativo ao segundo período, quando não havíamos iniciado o experimento interdisciplinar, havia 13 alunos acima da média (6,0) e 24 alunos abaixo da média. Já em relação ao terceiro período houve um crescimento de alunos acima da média, 21 alunos e 16 abaixo da média. Tal elevação no rendimento perdura também no quarto período, após a intervenção finalizada. Podemos indagar ‘em que este quantitativo ajuda a desvelar algo sobre a intervenção pedagógica?’. Tentaremos elucidar a partir da experiência realizada e dos teóricos nos quais fundamentam nossa pesquisa.

Fazenda (2011) revela que a Interdisciplinaridade é uma questão de atitude frente à educação, que necessita das disciplinas, visto que não rompe com a barreira das disciplinas, mas as incorpora no sentido de dar uma legitimidade a elas. Assim, na tentativa de oportunizar o conhecimento mais abrangente à turma por meio da Literatura em sala de aula, como um instrumento auxiliar para que o educando pudesse apreender melhor os conceitos sociológicos, sem romper com a importância de cada uma delas, houve uma significação maior ao aprendiz, pois um deles durante um dos encontros disse: “*professora, penso que se mais matérias trabalhassem em conjunto, seria mais fácil de aprender*”. Outro, aproveitou a fala do colega e disse: “*Para mim que não costumo ler literatura, foi uma surpresa, porque foi uma leitura divertida e percebi a diferença entre as culturas*”.

Ao fim do encontro, perguntamos a turma em geral se eles acharam proveitosa esta metodologia aplicada e pedimos que levantassem a mão, apenas aqueles que de fato gostaram e perceberam que houve um avanço individual e interesse maior pela Sociologia como disciplina a partir do experimento realizado. Após esse pedido, mais da metade da sala levantou o braço, levando-nos a concluir que boa parte ficou satisfeita com seu desempenho.

Por conseguinte, após os sucessivos encontros durante o período, identificamos um envolvimento maior dos alunos com os conteúdos ministrados e que se revelou muito maior no sarau literário, que oportunizou a estes também colocarem seus pontos de vista de maneira criativa e poética.

Logo, diante das variadas estratégias planejadas que utilizamos, desde aulas expositivas e dialogadas, discussão e debates, uso de recursos audiovisuais, recursos literários, e declamação de poesias foram planejadas pensando sempre na nossa autonomia como docente na finalidade de diversificar nossos métodos e abrir cada vez mais o espaço para o trabalho interdisciplinar como orienta a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio quando remete às competências específicas das Ciências Humanas e sociais aplicadas.

Tentamos, através deste experimento, oferecer o protagonismo ao jovem de modo que ele se sentisse inserido e participante das mudanças sociais, culturais e políticas do nosso país. Além desse despertar sobre assuntos expressivos em nossa sociedade como a questão racial, despertou neles o desejo de aprofundarem mais sobre estas questões enfocadas nas aulas. Logo, esse aprofundamento pelos assuntos discutidos foi revelador para o bom desempenho da maioria nas avaliações parciais e globais realizadas durante o período.

Apesar de que durante o decorrer de todo o ano letivo a escola encontrava-se voltada ao desenvolvimento de ações estratégicas e oficinas pedagógicas direcionadas para as avaliações externas, isso não diminuiu o interesse dos alunos pela Sociologia, pois a parceria realizada entre pesquisadora e professora titular de Sociologia permitiu um diálogo constante e aberto às trocas e olhares de cada uma sobre uma mesma realidade. Além disso, procuramos sempre em sala de aula, ao fazermos a leitura de obras e textos diversos, puxarmos para a compreensão de textos, utilizando de descritores voltados para as informações explícitas e implícitas nos textos lidos, algo fundamental no SPAECE e ENEM.

Sobre a parceria no projeto interdisciplinar, Fazenda (2011) apresenta-a como um fundamento que surge como uma questão de sobrevivência do conhecimento educacional. Nas palavras da autora, a parceria entre as áreas e disciplinas é fundante para que a interdisciplinaridade aconteça, mesmo diante dos obstáculos e dúvidas que permeiam, uma

delas é em relação à própria efetividade da ação e atravessar barreiras curriculares que colocam algumas disciplinas com maior grau de relevância do que outras, em relação ao SPAECE.

Candido (2000) afirma que a Literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive à medida que estas a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. Assim sendo, parece válida nossa construção intertextual pretendida e colocada em prática, em que fizemos interagir uma obra modernista, com obras e autores da Sociologia brasileira, presentes nos livros didáticos.

Mário de Andrade e nossos intérpretes Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda pensaram acerca da questão formadora do povo brasileiro e seus traços culturais característicos, tentaram revelar como o país construía sua identidade nacional a partir da cultura. Sobre a correspondência literária-sociológica e como esta pode refletir em sala de aula uma aluna disse: “*Achei este livro produtivo para nosso conhecimento em Sociologia, percebi nele o que nós estudamos, sobre o etnocentrismo e as diferenças culturais*”.

Apesar da afirmação positiva da aluna, não podemos deixar de pontuar que em apenas uma aula de cinquenta minutos, alguns capítulos da unidade em estudo ficaram comprometidos, como o capítulo 4 que trata sobre Socialização e controle social, também componente da mesma unidade em estudo *Cultura e sociedade*.

Nesse capítulo Socialização e controle social a professora pontuou pouco sobre ele a fim de que os demais, Cultura e ideologia e Raça, etnia e multiculturalismo fossem de certa forma privilegiados. O que pretendemos deixar claro é que com pouco tempo de aula, tivemos que fazer adequações e escolhas de forma que nosso roteiro na sequência didática não fosse também prejudicado e pudéssemos oferecer um ensino significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste experimento cientes de que ainda há muito a ser descoberto, explorado, pesquisado e revelado acerca não apenas dos diálogos entre Sociologia e Literatura, mas também sobre as (im)possibilidades da interdisciplinaridade no Ensino Médio.

Nosso objetivo não foi encerrar o discurso acerca da interdisciplinaridade, tampouco negarmos a importância do trabalho desenvolvido em cada disciplina. Ao contrário, podemos perceber que quanto mais conhecimento temos de nossa disciplina dentro de nossa área de formação, mais obtemos condições de desenvolver uma metodologia interdisciplinar com mais eficácia e objetividade. Observamos também que disciplinaridade e toda sua envergadura conceitual, teórica e metodológica são substanciais para a produção do conhecimento interdisciplinar, assim como o diálogo e a parceria constantes entre os docentes envolvidos.

Durante o experimento tivemos algumas clarezas, mas também muitas dúvidas acerca do alcance e validade do diálogo interdisciplinar, pois nos deparamos com questões relacionadas aos obstáculos que vão desde nossa formação acadêmica, uma vez que na licenciatura não tivemos muito espaço para discutirmos metodologias e práticas pedagógicas interdisciplinares, até a dimensão rarefeita de estudos práticos sobre enfoques metodológicos interdisciplinares, passando centralmente pela resistência da organização cotidiana do ambiente escolar à realização plena de propostas como esta.

Ademais, percebemos que experiência interdisciplinar nos coloca em um desafiante diálogo com o livro didático, pois para interpelá-lo é necessário mover-se aquém e para além dele, mas nunca em desconsideração a ele. Com efeito, apesar das insistências presentes nas normativas oficiais que guiam o desenho educacional brasileiro acerca da importância da interdisciplinaridade, não nos parece absurdo concluirmos que tal fórmula para dialogar saberes e *epistemes* encontra uma forte resistência dentro do próprio ambiente escolar. Multiplicando-se aos borbotões, estas resistências terminam por fazer da interdisciplinaridade uma experiência do (im)possível.

Todavia, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos, algo foi feito e a realização de um acontecimento, mesmo que ínfimo, é sempre algo potente, pois nos revela, como ensina a canção que inspira este texto como epígrafe, que contra e para além da frieza dos muros há sempre a alegria transgressiva dos encontros que se dão nas pontes.

Assim, durante as aulas interdisciplinares percebíamos a ausência de conhecimentos específicos das disciplinas de Língua Portuguesa (Literatura) assim como na própria Sociologia. Estes entraves tornavam-se evidentes, mas não nos impediram de tentarmos aproximá-los do texto literário e do texto sociológico, já que a falta de embasamento do alunado da rede pública é algo bem evidente nos estudos e pesquisas em relação à educação brasileira atualmente.

Acreditamos que a Literatura é um objeto transdisciplinar e interdisciplinar, mas não é o único. A partir deste recurso de ensino pudemos suscitar diálogos mais críticos e abrir espaço para a imaginação e a criatividade. É notório também que a Sociologia pode ampliar suas conexões com diversas obras e gêneros literários, assim como ampliar as conexões com as demais disciplinas, como propõe a Base Nacional Comum Curricular.

Portanto, é desafiador para a escola contemporânea e os sujeitos envolvidos nela promover um ensino de qualidade que se atenda às reais necessidades e compreenda as características do sujeito escolar contemporâneo porquanto as demandas e a carência da educação pública brasileira estão cada vez mais evidentes. Nesse sentido, quando repenso meu papel e minha contribuição como docente, recordo-me das palavras do educador Paulo Freire (1996, p.30) ao afirmar: “sem a curiosidade que me move e me inquieta, não aprendo e nem ensino”. Cabe a mim, como professora e pesquisadora sempre ler, estudar, pesquisar e buscar o aperfeiçoamento contínuo a fim de tentar achar respostas e contribuir para melhorar a educação brasileira, como cabe também uma reflexão sobre as nossas raízes culturais visando conhecer os traços que nos unem como brasileiros (as), pois, como diz a canção de Aldir Blanc, “o Brasil não conhece o Brasil”. Enquanto brasileira, vejo a importância de revisitar o passado histórico e a contribuição das diferentes etnias para a formação da nossa identidade tão plural.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, Manoel Correia de. Uma visão autêntica do Nordeste. In. FREYRE, Gilberto. Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil [recurso eletrônico]. São Paulo: Global, 2013.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma o Herói sem Nenhum Caráter**. Porto Alegre, RS: Ed. L&PM, 2017.

ANDRADE, Mário de; ABU, Angelo; X, Dan. **Macunaíma em quadrinhos**. [Obra adaptada] São Paulo: Peirópolis, 2016.

_____. **O Turista Aprendiz**. Estabelecimento do texto, introdução e notas de Telê Ancona Lopez. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropófago**. Revista de Antropofagia, 1928.

_____. **Trechos escolhidos**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

ANTUNES, Celso. Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde L. **Sociologia**. 2ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BOSI, A. **Cultura brasileira e culturas brasileiras**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Uma ciência que perturba**. (Entrevista a Pierre Thuillier). Disponível em <<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAgOasAK/pierre-bourdieu-ciencia-que-pertuba-entrevista-a-pierre-thuillier>>. Acesso em 30 abril de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 30 de abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/index.html>>. Acesso em 30 de abril de 2019.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília, MEC, 2000.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar Silveira Bueno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2006.

_____. **Iniciação à literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. **A literatura no Brasil**. São Paulo: Global, vol. 5, 1999.

COUTINHO, Odilon Ribeiro. **Novas perspectivas em Casa-Grande & Senzala** (Ciclo de Conferências), Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 1985.

DANTAS, C. **Gilberto Freyre e José Lins do Rego: diálogos do senhor da casa-grande com o menino de engenho**. Campina Grande: EDUEPB, Substractum collection, p. 165-173, 2015. Disponível em <<https://static.scielo.org/scielobooks/y4x7f/pdf/dantas-9788578793296.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2019.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: ETIMOLOGIA E ORIGEM DAS PALAVRAS, 2008. Disponível em <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>>. Acesso em 02 de maio de 2019.

FAZENDA, I. (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____, **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

_____, **Interdisciplinaridade: História, Teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Globo, vol. 1, 2008.

FONSECA, Edson Nery da. **Novas perspectivas em Casa-Grande & Senzala.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 1985

FORTE, G. N. **O projeto nacional dos modernistas.** Ponta de Lança: Revista Eletrônica História, Memória & Cultura, v. 3, n. 4, p. 27-38, 13 dez. 2014.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas da. **Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação das Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil.** (Dissertação) UFJF, 2010. Disponível em <
<https://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Disserta%20a7%20a3o-Gilson-Luiz-Bretas-da-Fonseca-2010.pdf>>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** Rio de Janeiro. 34ª edição. Ed. Record, 1998.

_____. **Manifesto Regionalista.** Recife: Editora Massangana, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FURTADO, André Carlos. **Raízes do Brasil e Sérgio Buarque de Holanda: Relação simbiótica entre a obra e o intelectual.** São Paulo: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, julho de 2011. Disponível em <
http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308144850_ARQUIVO_FURTADO,AndreCarlos.RaizesdoBrasileSergioBuarquedeHolanda-relacaosimbioticaentreobraeointelectual.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos.** São Paulo: Ática, 2004. (Princípios, vol. 6)

HAGUETTE, Teresa. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2007.

HANDEAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre B. (Orgs). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: Instituições, práticas e percepções.** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resultado dos dados preliminares do Censo-2010**. Disponível em <www.ibge.gov.br/cidade>. Acesso em 20 de março de 2020.

JAFFE, Noemi. **Macunaíma**. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **A Crise das Ciências Humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro, Imago, 1981.

_____. **Como e porque sou e não sou sociólogo**. Editora Universidade de Brasília, 1968.

JORDÃO, Marina Pacheco. **Macunaíma gingando entre contradições**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2000.

LAFETÁ, João Luiz. **1930: A crítica e o modernismo**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, ed. 34, 2000.

LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 2002.

LUCK, Heloísa, **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARTINS, Maro Lara. **Entre a Cultura e a Política: a sociologia modernista dos anos 1930**. Rio de Janeiro: Revista Estudos Políticos, vol. 5, p. 583 – 599, dezembro de 2014. Disponível em <<http://revistaestudospoliticos.com/>>. Acesso em 23 de abril de 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade**: Antologia. Porto: Campos das letras, 2006.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. In: CALIL, Carlos Augusto (org.). 10ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PROENÇA, Manuel Cavalcanti. **Roteiro de Macunaíma**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

RAMA, Ángel. **Literatura, cultura e sociedade na América Latina**. Tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RARA, Preta. **Eu Empregada Doméstica**. Publicado pelo canal TEDxSaoPaulo, 2016. 1 vídeo (16min45s). Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=_d_n-z3s8Lo&feature=youtu.be>. Acesso em 22 de maio de 2019.

RICUPERO, B. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil**. São Paulo: Alameda, 2007.

ROCHA, João Cesar de Castro. **O exílio do homem cordial: ensaios e revisões**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2004.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14 ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: Cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1ª ed. São Paulo. Claro Enigma, 2012.

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

SOUSA, G. **O Tupi e o alaúde**. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. **Das “raízes” e seus frutos**. Rio de Janeiro: Revista da Academia Brasileira de Letras, ano IX, n. 33, p. 237-254, out. /nov. /dez. 2002. Disponível em < <http://www.academia.org.br/abl/media/celebracao6.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2019

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DOCENTE

Nome: _____

Área de formação: _____

Tempo de profissão: _____

Nº de escolas onde trabalha: _____

Data de nascimento: _____

1. Que papel a disciplina de Sociologia desempenha no Ensino Médio?
2. Quais os principais desafios que você enfrenta no seu ofício em relação a sua disciplina?
3. Como você avalia o currículo do Ensino Médio, mais precisamente, na disciplina de Sociologia?
4. Qual sua opinião a respeito da interdisciplinaridade?
5. Como você avalia o diálogo entre a Sociologia com as demais disciplinas no Ensino Médio, mais precisamente com a Literatura?
6. Que tipo de metodologias você considera mais eficazes no seu fazer pedagógico?
7. Como a Literatura brasileira, através de Macunaíma, de Mário de Andrade, por exemplo, pode auxiliar a compreender alguns fenômenos sociais?

ANEXO A - POEMA AUTORAL PRODUZIDO EM GRUPO

Oh, meu Deus!
 Que labuta e vida sofrida
 Sai do meu sentaço para viver essa vida maldita.
 Agradeço a Deus por dá aos meus filhos o de comer.
 Mas ser humilhada e discriminada.
 Só por a cor preta ter.

Patnã e Patnã não tem educação
 Quem já se viu se negar até um pedaço de pão?

Patnã: "Cala a boca e limpa o crão"

Cabelo crespo, pele escura
 Destinada a viver nessa eterna ditadura.
 Casa grande e senzala!
 Humilhada!

Patnã: "Não fez isso ainda empregada?"

Desvalorizada!

Patnã: "Se coloca no teu lugar tu não vale nada!"

Até quando?

Lembro de uma velha história.

Que dizia que a escravidão acabou.

Mas na minha vida isso ainda não se concretizou.

Porém se a canção de alforria fosse choro e agonia
 Já estaria livre com muito louvor!

ANEXO B - IMAGENS DO DIA DA REALIZAÇÃO DO SARAU





