

Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

CRISLIANE APARECIDA FALCHETTI

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AO ENSINO DE SOCIOLOGIA: *O CORTIÇO* COMO CONTEÚDO NA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

MARÍLIA

2021

CRISLIANE APARECIDA FALCHETTI

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AO ENSINO DE SOCIOLOGIA:
O CORTIÇO COMO CONTEÚDO NA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional-Profsocio, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Sociologia.
Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Dr. Marcelo Augusto Totti

MARÍLIA

F178c Falchetti, Crisiane Aparecida
Contribuições da Literatura ao ensino de Sociologia : O Cortiço
como conteúdo na mediação didática / Crisiane Aparecida Falchetti.
– Marília, 2021
97 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Marcelo Augusto Totti

1. Sociologia. 2. Literatura. 3. Ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

2021

CRISLIANE APARECIDA FALCHETTI

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AO ENSINO DE SOCIOLOGIA: *O CORTIÇO* COMO CONTEÚDO NA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Dissertação para obtenção do título de Mestre da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração de Ensino de Sociologia

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof(a). Dr(a). MARCELO AUGUSTO TOTTI (Participação Virtual)

Departamento de Sociologia e Antropologia / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

2º examinador: Prof(a). Dr(a). MARIA VALERIA BARBOSA (Participação Virtual)

Departamento de Sociologia e Antropologia / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

3º examinador: Prof(a). Dr(a). Convidado HAROLDO CERAVOLO SEREZA
(Participação Virtual)

Programa de Pós-Graduação em Literatura / Universidade Federal de São Carlos

Marília, 13 de agosto de 2021

Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem da educação um sentido para a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que tornaram este trabalho possível.

Aos meus pais, Antonio e Terezinha, por todo apoio que deram para que eu não desistisse nas horas mais difíceis.

Ao Evandro, pelas horas de sono despendidas com conversa, ideias e motivação. Além das viagens em que me acompanhou e pela coragem que me deu.

Ao meu orientador, o professor Marcelo Augusto Totti, que tão bem compreendeu as dificuldades pelas quais passei na redação e teve paciência com os meus erros.

Às professoras Sueli Guadelupe Mendonça e Valéria Barbosa, pela dedicação que tiveram aos alunos e ao programa.

Aos meus colegas de turma, todos batalhadores e generosos.

A todos os que citei e não citei, mas que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui, o meu muito obrigada!

RESUMO

A história da sociologia no Brasil é marcada por uma série de particularidades que aponta para a dificuldade de permanência no núcleo de ensino obrigatório da Educação Básica, bem como da elaboração de práticas de ensino voltadas para a aprendizagem da sociologia. Assim, este trabalho está dividido em três seções. Na primeira, é apresentada a trajetória do ensino de sociologia nas escolas, alocando o debate para o tempo presente, em que, com a Nova BNCC, a sociologia mais uma vez deixa de integrar o currículo como disciplina obrigatória. Na defesa da sociologia como disciplina capaz de dar sentido à escola, é apresentada a proposta de abordagem da disciplina a partir da leitura literária, apontando para a possibilidade de trabalhar com os estudantes de maneira interligada com o ensino de literatura. Na segunda seção é feito um balanço da relação existente entre a sociologia e a literatura, propondo aproximações que possam confirmar a dimensão epistemológica da literatura para a produção de conhecimento sobre a sociedade, bem como o desenvolvimento do pensamento social brasileiro em íntima relação com o ensaio e a literatura. Por fim, na última seção, é desenvolvida uma sequência didática com a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, com o objetivo de exemplificar as aproximações entre a literatura e temas de pertinência sociológica, como a sociabilidade, a cultura, a identidade e a desigualdade. Sem perder de vista que a análise das partes não se separa do conjunto, e tomando como referência o currículo do Estado de São Paulo, a abordagem sugere o permanente exercício de integração e revisão do conhecimento.

Palavras-chave: Sociologia. Literatura. Ensino. Currículo. Sequência didática.

ABSTRACT

The sociology's history in the Brazilian high school is associated with particularities that explain the difficulty in keeping it included in the school curriculum, as well as in elaborating teaching practices aimed at learning sociology. Thus, this work is divided into three parts. In the first part, the trajectory of sociology teaching in schools is presented, allocating the debate in the current time, with the Nova BNCC, which ceased sociology, once again, to be part of the curriculum as a compulsory discipline. When defending that sociology as a discipline be capable of giving meaning to school, the proposed approach towards the discipline, based on literary reading, is presented, pointing the possibility of working with students in interconnected way with the teaching of literature. The second part assesses the relationship between sociology and literature, proposing approaches that can confirm the epistemological dimension of literature in the production of knowledge about society, as well as the development of Brazilian social thought in close relationship with essay and literature. Finally, in the last part, a didactic sequence is developed with O Cortiço, by Aluísio Azevedo, exemplifying the approach between literature and themes of sociological relevance, such as sociability, culture, identity and inequality. The analysis of the parts is not separate from the whole, and taking as a reference the São Paulo curriculum, the approach suggests the permanent exercise of integration and revision of knowledge.

Keywords: Sociology. Literature. Teaching. Curriculum. Didactic sequence.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
1. DA AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA À NOVA BNCC: DESAFIOS PARA A ELABORAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO	3
1.1. A disputa curricular pela sociologia ao longo da história da educação	4
1.2. Os desafios para ensinar sociologia na escola	16
1.3. A leitura literária como prática de ensino de sociologia	26
2. AS MEDIAÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA E A LITERATURA	32
2.1. A literatura, a sociologia e o mundo social	34
2.2. A dimensão epistêmica da literatura em Karel Kosik	41
2.3. A crítica literária no Brasil	44
2.4. Análise da obra <i>O Cortiço</i>	53
3. SEQUENCIA DIDÁTICA: UMA SUGESTÃO DE TRABALHO	61
3.1. Apresentação	62
3.2. Introdução/Justificativa	67
3.3. Público-alvo	68
3.4. Número de aulas	69
3.5. Conteúdo científico abordado	69
3.6. O passo a passo metodológico	70
3.6.1. Prática social inicial	70
3.6.2. Problematização	72
3.6.3. Instrumentalização	74
3.6.4. Catarse	83
3.6.5. Prática social final	85
3.6.6. Quadro sintético de aulas	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
BIBLIOGRAFIA	90

INTRODUÇÃO

A história da sociologia no Brasil é marcada por uma série de particularidades que aponta para a dificuldade de permanência no núcleo de ensino obrigatório da Educação Básica. Sem marcar posição na perspectiva do pensamento crítico que hoje orienta o ensino, a sociologia não foi originalmente concebida sob este viés. A permeabilidade das ideias sociológicas apresentam-se tanto no chamado pensamento social e na própria literatura desde a Primeira República, ainda com as influências do político e militar brasileiro Benjamin Constant (MEUCCI, 2000), ideólogo declaradamente influenciado pelo positivista francês Auguste Comte.

Apesar da pertinência das ideias sociológicas na intelectualidade do século XIX, foi só no século XX, com a Reforma Rocha Vaz (1925), que a sociologia pela primeira vez se tornou obrigatória. Não durou muito a primeira experiência. Sendo desfeita pela Reforma Capanema (1942), a disciplina perdeu espaço junto aos cursos complementares, retratando a falta de clareza sobre o papel da sociologia no ensino secundário. Esta indefinição, na interpretação de alguns autores pode explicar em alguma medida o foco conferido pela institucionalização das Ciências Sociais (a partir da década de 1930) não no ensino, mas na pesquisa e na formação de um quadro técnico para as elites dirigentes (MICELI, 1989).

Com o retorno da sociologia em caráter de disciplina obrigatória, a partir das regulamentações da CNE/ CBE nº 38/2006 (BRASIL, 2006) e da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), surge o desafio de pensar os conteúdos e os caminhos metodológicos mais bem ajustados ao Ensino Médio. Fica posto o dilema “do que ensinar” e “como ensinar” (SOUZA; MARINHO e GAUDENCIO, 2015), mobilizando pensadores dispostos a pensar a área de ensino de sociologia. Como alternativa à cisão entre os cursos de bacharelado e licenciatura, bem como entre pesquisador e professor, a pesquisa em ensino de sociologia mostra-se uma área de interesse para constituir a unidade formativa, uma vez que os resultados obtidos nas pesquisas prestem-se à reflexão e aperfeiçoamento do fazer docente, além de permitir a divulgação das ideias e estudos desenvolvidos na área das Ciências Sociais.

Tendo em vista a legislação recente sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e PCNs, as finalidades do Ensino Médio encontram-se associadas à construção da cidadania do educando. Já pela via do conhecimento sociológico, o sistema de ensino

procura desenvolver no aluno uma postura crítica em relação à realidade social. Identificando o desafio posto em operar no campo de deslocamento da teoria desenvolvida na academia para o universo escolar, e orientando-se por uma perspectiva crítica que nem sempre se apresentou para o ensino secundário, esta pesquisa visa estimular a reflexão sobre possibilidades de consolidação da disciplina em meio às contradições envolvidas nos embates por uma formação crítica em meio à vocação civilista do ensino, expressando a relação dialética do conhecimento com a transformação da própria sociedade.

Dante da trajetória não linear da sociologia na Educação Básica e da não clareza a respeito dos objetivos disciplinares, têm sido promovidos debates e encontros da comunidade acadêmica com a finalidade de discutir o currículo e as questões metodológicas envolvendo o ensino de sociologia¹. Visando contribuir para tal debate, este trabalho se propõe a investigar metodologias de ensino, tendo como direcionamento as possibilidades de se trabalhar com a leitura literária na formulação das aulas de sociologia. Partindo do pressuposto de que as áreas guardam afinidades, serão tratadas maneiras, ou “como” as mediações de conhecimento podem ser conduzidas, com isso selecionando os elementos de interesse, haja vista as orientações curriculares indicadas para a educação básica, de modo mais específico para o currículo do Estado de São Paulo, organizado pelo *Programa São Paulo Faz Escola*.

Assim, este trabalho está dividido em 3 seções. Na primeira é feita um levantamento bibliográfico sobre a trajetória do ensino de sociologia nas escolas, alocando o debate para o tempo presente, onde com a Nova BNCC a sociologia mais uma vez deixa de integrar o currículo como disciplina obrigatória. Na defesa da sociologia como disciplina capaz de dar sentido à escola, novas metodologias, pautadas na leitura literária, são colocadas como alternativas para trabalhar com os estudantes de maneira interligada ao ensino de literatura. Na segunda seção é feito um balanço da relação existente entre a sociologia e a literatura, propondo aproximações que possam confirmar a dimensão epistemológica da literatura para a produção de conhecimento sobre a sociedade, bem como o desenvolvimento do pensamento social brasileiro em íntima relação com o ensaio e a literatura.

¹ Em 2009 é criado o ENESEB (Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica).

Por fim, e a título de exemplificar como práticas de ensino de sociologia podem ocorrer com subsídios literários, na última seção é desenvolvida uma sequência didática com a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. O livro inscreve-se como a obra máxima do Naturalismo brasileiro e ocupa-se em descrever a vida dos trabalhadores numa habitação coletiva na cidade do Rio e Janeiro no final do século XIX. Uma vez estabelecido o universo ficcional, as problemáticas sociais são recriadas no desenvolvimento da narrativa de forma específica. Temas de pertinência sociológica, como a sociabilidade, a cultura, as identidades e as desigualdades, para citar apenas alguns, podem ser identificados na obra e aproximados com as indicações curriculares do Ensino Médio. Assim, à luz dos temas dispostos no currículo do Estado de São Paulo, passagens da obra serão selecionadas para trabalhar com os estudantes, sem perder de vista, como sugere a perspectiva metodológica, que a análise das partes não se separa do conjunto, o que preconiza a revisão dos conteúdos e a ligação entre as ideias.

1. DA AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA À NOVA BNCC: DESAFIOS PARA A ELABORAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO

Antes de adentrar propriamente no que se constitui como objetivo deste trabalho, isto é, propor metodologias e práticas de ensino inovadoras, capazes de dar sentido à aprendizagem da sociologia no Ensino Médio, convém recuperar a cronologia da disciplina no domínio educacional, buscando com esse estudo compreender as finalidades do sistema de ensino e em que medida a sociologia está ou esteve mais adequada à sua estrutura. Compreender o sistema educacional significa compreender como se dá a produção e reprodução do conhecimento que circula na sociedade, de forma a estabelecer um elo entre a sua funcionalidade e o que representa a introdução de uma nova disciplina o horizonte dos ajustamentos sociais que definem o referido projeto. Portanto, pensar a sociologia no Ensino Médio é uma tarefa que se faz como exercício do próprio treino sociológico dentro de uma perspectiva de desnaturalização das relações sociais ou em sentido mais denso, de despertar uma imaginação sociológica que “permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro de uma sociedade” (MILLS, 1969, p. 12) desenvolvendo o raciocínio para pensar as relações envolvidas no processo histórico e o sentido que reservam para a sustentação das circunstâncias presentes. Apenas

com o delineamento das estruturas mais consolidadas que explicam as particularidades envolvidas será possível pensar caminhos que contribuam para a superação das inconveniências postas e apontem para novas metodologias e práticas que auxiliem no desafio de tornar a educação um instrumento capaz de impulsionar para a prática social consciente.

1.1. A disputa curricular pela sociologia ao longo da história da educação

Iniciando pela trajetória da disciplina na tradição brasileira, foram bastante variadas as maneiras como que a sociologia foi se tornando legítima no ensino, ora com disposição curricular específica, ora com conteúdo difundido de forma interdisciplinar (OLIVEIRA AMURABI e OLIVEIRA AVELINA, 2017). Os últimos levantamentos a respeito da introdução da disciplina relacionam-se aos pareceres de Rui Barbosa, entre os anos de 1882-1883. A proposta referia-se à adesão da sociologia nos cursos superiores de Direito, como saber alternativo ou substituto ao de Direito Natural. Embora o conjunto de reflexões empreendido nos documentos também tomasse o ensino secundário como referência, recomendando ao curso de bacharelado as matérias de várias disciplinas, dentre elas *Elementos de Sociologia e Direito Constitucional*, a propositura não chegou a se tornar oficial e só voltou a ser discutida com a passagem de Benjamin Constant pelo Ministério da Instrução Pública, no ano de 1891, durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca. Apesar de neste projeto a sociologia aparecer como disciplina obrigatória, denominada por *Sociologia e Moral*, a abrangência da lei limitava-se a o que até então era a sede do governo, isto é, o Distrito Federal, a cidade do Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II, já que a legislação federal relativa à instrução pública restringia-se às instituições federais, o que dava aos Estados a quase autonomia absoluta nesta competência. Entretanto, o projeto não chegou a sair do papel. Desentendimentos entre o ministro e o presidente não o tornaram efetivo, morrendo o projeto constantiano pouco tempo depois de se instaurar o governo constitucional. Percebe-se aí, nestas primeiras tentativas ocorridas no século XIX, que não só o ensino de sociologia não ingressa como objetivo para as políticas públicas de abrangência nacional, como também a Educação como um todo não se projeta com tal objetivo, conforme explica Azevedo (1976, p.130):

A descentralização consagrada na Constituição tomada de empréstimo, quanto ao regime parlamentar, ao sistema inglês, e quanto ao princípio federativo ao modelo dos Estados Unidos, veio demonstrar, na organização dos dois sistemas

escolares que se começam a defrontar, o predomínio sem contraste da mesma mentalidade que provinha do Império e marcava com suas velhas características essas formações escolares paralelas.

No cenário de disputa travado entre governo central e regionalismo político, durante a passagem do Império para a República, a educação fica praticamente delimitada pelos cercos regionais de domínio da elite local. As ações governamentais para a construção de uma política educacional, além de insuficientes nos recursos financeiros, não contavam com estabilidade curricular, ora priorizando as Humanidades, ora outras áreas (SAVIANI, 2008).

De forma incipiente, a sociologia aparece nas escolas em cursos preparatórios e normais, oferecendo-se com a dupla vocação civilista e scientificista (MORAES, 2011), como foi o caso do Atheneu Sergipense, onde pela primeira vez a sociologia foi instituída de forma oficial, em 1892, sob a denominação disciplinar “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” (OLIVEIRA AMURABI; OLIVEIRA AVELINA, 2017). No entanto, é só com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, a partir do Decreto n. 16.782-A², que a torna-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios, mas ainda com a efetividade comprometida pela autonomia dos Estados na definição das matrizes curriculares e ainda sem contar com instituições específicas para a formação de professores da disciplina, ministrada nesse momento pelos formados nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Este registro é importante para pensar a delimitação disciplinar da sociologia em relação às demais disciplinas e as credenciais possíveis para lecionar conteúdos na área.

Um passo importante para a entrada da sociologia na cultura educacional foi o Decreto n. 19.851³, de 1931, que traz como registro o estabelecimento das bases para a criação das universidades no país. Nasce daí a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) 1933, e a Universidade de São Paulo (USP), de 1934. A iniciativa visava a formação de quadros dirigentes para a administração pública e privada, até então carente de uma tradição no ensino brasileiro. Nota-se com isso que a formação de nível superior surge após a de nível secundário, e será organicamente arranjada como Ciências Sociais, ao passo que no nível médio a descrição fará menção somente à sociologia,

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Último acesso em 31/12/2019.

³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Último acesso em 31/12/2019.

cravando uma distinção entre as duas formações. Enquanto no nível superior privilegia-se a formação e reprodução de corpos técnicos para assumir cargos de poder na sociedade, bem como a pesquisa para a área científica, a formação de professores é registrada em segundo plano para o suprimento das necessidades do país.

Ainda em 1931 é elaborada sob o Decreto n. 19.980 a Reforma Francisco Campos⁴. A mudança mais significativa foi a divisão do ensino secundário em fundamental, com duração de cinco anos, e complementar, com duração de dois anos. Com esta divisão a sociologia ficaria integrada ao ensino complementar. Também o documento propunha a obrigatoriedade da sociologia para o ingresso nos cursos de Direito, Arquitetura, Medicina, Farmácia, Odontologia e Engenharia. É importante ter em vista, como aponta Meucci (2015), que a sociologia presente nestas primeiras experiências escolares e aquela que se restabeleceu no currículo no final do século XX são de naturezas substancialmente distintas. Além do corpo de professores em exercício nesta primeira geração ser formado por autodidatas que só por acaso foram levados a assumir a cadeira de sociologia, o que foi objeto de crítica por Guerreiro Ramos (1954), o elitismo no acesso ao ensino secundário no período será de todo contrastante com as políticas de universalização do ensino que se seguiram.

Importante também é dizer, a respeito destas primeiras experimentações da disciplina no espaço escolar, que o viés ideológico voltado para a crítica social não foi inerente à prática educacional. A exploração de linhas de pensamento harmonizadas com visões mais conservadoras da ordem social não só é possível dentro da perspectiva sociológica como foi amplamente empregada nesta fase primária de elaboração de materiais e formação de corpo técnico para o ensino. É nesta época que os pioneiros da educação, organizados no movimento da Escola Nova, apresentam o manifesto de 1932 requerendo uma nova mentalidade na educação, o que iria exigir uma nova disposição para os estudos de sociedade (CUNHA; TOTTI, 2004). Diante de uma tradição ensaística e com fundo moral civilizatório, seria necessário alicerçar bases científicas com rigor metodológico e com estudos temáticos voltados para as particularidades nacionais, tais quais aqueles impulsionados pela Semana de Arte Moderna de 1922:

O Manifesto dos pioneiros da educação nova buscou distanciar-se da tradição intelectual especulativa, ensaística, genérica e abstrata, selando o início de uma nova era das relações entre o discurso oriundo das ciências sociais e o trabalho pedagógico, propondo que as práticas educativas escolares fossem

⁴Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Último acesso em 20/01/2020.

desenvolvidas por intermédio do conhecimento direto e objetivo da realidade social, no interior de um quadro analítico construído por novos recursos científicos. O Manifesto expressava as aspirações de modernização da cultura brasileira gestadas na década de 1920, proclamadas na Semana de Arte Moderna pelo sentimento de repulsa à importação de ideias e costumes representados pela *Belle Époque*, cujo cosmopolitismo buscara remodelar a cidade do Rio de Janeiro para que as pessoas, ao chegarem da Europa, se sentissem em suas próprias casas – ou seja, em Paris (CUNHA; TOTTI, 2004, p. 258)

A denúncia ao sistema de ensino atrasado, a um certo “empirismo grosseiro” e a ausência de uma cultura universitária, realizada pelos pioneiros, coloca em evidência, ao mesmo tempo que a fragilidade desse sistema, a complexidade de formulação de políticas educacionais de abrangência nacional e com propósito modernizante, visto a variedade de instituições de ensino presentes e a ausência de um pensamento descolonizado para pensar a vida social. Como medidas de centralização administrativa, em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1938 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Apontada como a reforma que rompe com a obrigatoriedade da sociologia, a Reforma Capanema⁵, de 1942, tinha por objetivo uma política de centralização e burocratização do ensino secundário (OLIVEIRA AMURABI; OLIVEIRA AVELINA, 2017). O documento reorganiza o ensino complementar em 3 anos e com dois formatos opcionais: Clássico ou Científico. As duas opções serviam como preparatórios para o Ensino Superior, o primeiro para as humanidades e o segundo para as formações técnicas e científicas. É desta mesma reforma a estruturação do ensino industrial e comercial que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Ainda é possível de debate a razão pela retirada da sociologia nesta reforma, porém, aparece como possível explicação a ainda não legitimidade da disciplina como ciência que assume caráter físico e experimental suficientemente consolidado para a explicação das leis naturais e fenômenos explicativos ao alcance do entendimento dos adolescentes (AZEVEDO, 1955). A indefinição entre ciência e literatura acabou, nesta interpretação, retirando a legitimidade da disciplina ao não enquadrá-la no paradigma de ensino estabelecido. Aderindo a esta hipótese, Moraes (2011) também justifica a indefinição da sociologia entre a formação de um corpo técnico e outro de caráter humanista como razão para a sua

⁵ Também chamadas de Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrelei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> e <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrelei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Último acesso em 31/12/2019.

não permanência no currículo. Esta observação reforça a orientação do Ensino Médio como preparatório para o Ensino Superior, isto é, de vocação propedêutica, o que não atende à finalidade da sociologia enquanto disciplina formativa, como defenderá Fernandes (1954) ao tratar da pertinência da sociologia no ensino secundário.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n. 4.024⁶ de 1961, a Sociologia permanece fora das disciplinas obrigatórias, mas opcional entre outras tantas. Nesta configuração a sociologia aparece como disciplina lecionada nas escolas Normais, com professores formados preferencialmente nos institutos de educação e cursos de Pedagogia. Além disso, a circulação de conceitos e teorias sociológicas permanecia no espaço escolar através de outras disciplinas (OLIVEIRA AMURABI; OLIVEIRA AVELINA, 2017). Assim também se deu com a Reforma Passarinho, de 1971, através da nova LDB n. 5.692⁷, e Parecer 853/71 da Resolução 8. As alterações previam o ingresso do ensino de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais como síntese das disciplinas História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Como era possível a oferta de práticas de ensino em OSPB nas licenciaturas do período, parte dos professores que lecionavam as disciplinas de Estudos Sociais e OSPB eram egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, o que colocava o conhecimento sociológico em circulação nas escolas, ainda que não sob uma denominação disciplinar.

A disciplina sociologia retorna ao ensino secundário no início dos anos de 1980, associando-se a inclusão, com alguma frequência, à expressão da redemocratização do país. No entanto, o exame mais apurado dos contextos de entrada e saída da disciplina no currículo apontam que as entradas da sociologia, bem como as suas ausências, não se associam às fases de maior repressão do Estado ou de abertura democrática. Como defende Moraes (2011), o contexto da Reforma de Benjamim Constant (1890), da Reforma Rocha Vaz (1925), das Reformas Francisco Campos (1931 e 1932), a permanência da disciplina entre 1937 e 1942, e ainda a exclusão da obrigatoriedade da disciplina na Reforma de Capanema (1942), apontam justamente para a tendência invertida da permanência curricular frente aos contextos democráticos, indicando que as razões para a não continuidade da disciplina não estariam associadas aos cenários políticos, que ora pendem para tendências mais democráticas, ora mais conservadoras. Para Moraes falta a estas inferências levar em conta as tensões internas envolvendo as

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Último acesso em 31/12/2019.

⁷ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Último acesso em 21/01/2020.

Ciências Sociais e a sociologia e, ainda, a orientação mais conservadora do que de indicação crítica para a disciplina na formação secundária, o que se deu até a década de 1940.

No contexto de retorno da sociologia ao ensino secundário, o ensino profissionalizante deixa de ser obrigatório, o que viabiliza uma formação de nível secundário de caráter formativo geral. Desse modo, mesmo sem ser obrigatória, a sociologia começou a ter mais visualidade nos currículos das escolas secundárias. Em 1983, o Estado de São Paulo promoverá, pela primeira vez, concurso público para a seleção de professores atuantes na rede pública, editando também pela primeira vez uma proposta curricular para a disciplina. O crescimento da disciplina em todas as unidades da Federação se dá paulatinamente, até que no Estado de São Paulo, onde foram dados os primeiros avanços propulsores da disciplina, ocorre o princípio da regressão desta toada. Foi como resultado da reestruturação do ensino, a partir de 1994, que o “enxugamento” das disciplinas atingiu a sociologia. Com a nova orientação, o período vespertino passou a comportar 25 em vez das 30 aulas, enquanto no noturno passou-se a 20, em vez das 25 aulas semanais da antiga grade curricular. Nesse contexto, a sociologia acaba sendo preterida a outras disciplinas com maior tradição no ensino, e novamente a situação da disciplina aproxima-se ao que era até a fase de expansão dos anos de 1980.

Em 1996 é sancionada a LDB n. 9.394/96⁸, na qual o tratamento dado à Sociologia, assim como à Filosofia, aparece com uma denominação genérica, que atende ao domínio de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. A obscuridade da passagem ocasionou a ambiguidade de entendimentos relacionados à obrigatoriedade da disciplina, o que levou, no ano seguinte, o deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-RS) a tomar a iniciativa de tramitação do Projeto de Lei n. 3.178/97⁹. O texto tinha por objetivo deixar a redação da LDB mais esclarecedora em relação à obrigatoriedade das disciplinas sociologia e filosofia para o Ensino Médio. O projeto foi aprovado na Câmara e seguiu pelo Senado até chegar ao Plenário, sendo aprovado em 18 de setembro de 2001. Pouco tempo depois o projeto é vetado integralmente pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, alegando ônus para os Estados e Distrito Federal e, ainda,

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Último acesso em 31/12/2019.

⁹ Projeto pela alteração dos dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Foi vetado integralmente. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>. Último acesso em 31/12/2019.

insuficiência de profissionais habilitados para atender à demanda do país caso o projeto fosse sancionado.

Antes disso, como forma de resolver a ambiguidade, ao mesmo tempo em que tramitava o Projeto de Lei do Padre Roque Zimmerman, também o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o Parecer CNE/CEB n. 15/98¹⁰ e Resolução CNE/CEB n. 03/98¹¹. A partir desta documentação fica estabelecido o tratamento interdisciplinar a ser dado às áreas de sociologia e Filosofia. Segundo tal entendimento, a abordagem da sociologia poderia ser feita no conteúdo de outras disciplinas, haja vista que os conhecimentos sociológicos já seriam por elas contemplados e o objetivo em questão fosse a construção de um currículo mais interdisciplinar.

Foram as regulamentações da CNE/CBE nº 38/2006 (BRASIL, 2006)¹² e da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008)¹³ que devolveram a obrigatoriedade do ensino de sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Registra-se que antes da aprovação, em fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião onde se discutiu a alteração da Resolução CNE/CBE nº3/98, trazendo entidades e pessoas para a discussão do tema. Estiveram presentes neste encontro sociólogos, professores de Filosofia e sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais.

Com a aprovação da CNE/CBE nº 38/2006, as propostas pedagógicas das escolas deveriam passar a assegurar tratamento de componente curricular obrigatório para a sociologia e a filosofia. No documento reitera-se o valor tanto da sociologia quanto da filosofia para a qualidade do ensino humanístico de jovens, em prol da formação de cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Também a Resolução dá destaque para a crescente introdução do ensino de sociologia e filosofia na maioria das redes públicas estaduais, que computava, até aquele momento, a adesão de 17 Estados com as disciplinas

¹⁰ Documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Último acesso em 31/12/2019.

¹¹ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Último acesso em 31/12/2019.

¹² Parecer CNE/CBE nº 38/2006, de 14 de agosto de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 ago. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Último acesso em 01/05/2019.

¹³ Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Último acesso em: 24/04/2019.

no currículo e o caráter optativo em outros 2. Argumentou-se então, como justificativa de defesa, a inclusão que se deu livremente em boa parte do território, mas que acabou, outrossim, criando desigualdades no acesso aos conhecimentos nas áreas e colocando à margem os jovens estudantes de Estados onde a inclusão não foi reconhecida, daí a necessidade de equalização curricular visando a igualdade de direitos e acesso ao conhecimento. Aprovada a Resolução, a Lei nº 11.684, altera o artigo 36 da Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Com a Resolução, os Conselhos Estaduais de Educação ganharam prazo de um ano para adequar o currículo com a carga horária e as séries em que as disciplinas seriam oferecidas. O prazo terminaria em agosto de 2007 para que as aulas começassem a ser ministradas em 2008. No Estado de São Paulo foi realizado no Centro de Convenções do Anhembi o 1º Encontro Nacional de Filosofia e sociologia. O encontro foi promovido pela APEOESP em parceria com o SINSESP e outras entidades ligadas à educação. Ressaltou-se o que a tradição crítica das disciplinas como instrumentos de emancipação capaz de tornar os jovens donos de sua própria autonomia intelectual. “No entanto, o que pareceu um alento, logo se viu assolado pela resistência de vários sistemas estaduais, que evocavam a LDB para não cumprir a Resolução do CNE” (MONTEIRO, 2011, p.64).

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP), sob a argumentação de que a obrigatoriedade feria o princípio de autonomia dos sistemas de ensino, bem como a falta de recursos humanos e financeiros para a implementação, pronunciou-se contrário à obrigatoriedade das disciplinas no currículo das escolas de Ensino Médio. Apesar da resistência do CEESP, a filosofia e a sociologia ingressaram na rede estadual de ensino.

Em 2008, a sociologia foi excluída do currículo como disciplina optativa, ingressando no lugar a disciplina “apoio curricular”, que tinha como fundamento servir de alicerce para o prosseguimento dos estudos em nível superior, conforme Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo n. 92/2007¹⁴. Em 2009, a Secretaria de Educação do estado incluiu a sociologia nas três séries do Ensino Médio e declarou que abriria concurso público para o cargo de professor de sociologia no ano seguinte.

¹⁴ Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/92_07.htm. Último acesso em 05/07/2020.

A última alteração na LDB deu-se com a aprovação da Lei nº 13.415/2017¹⁵, em 16 de fevereiro de 2017. O documento estabelece uma nova estrutura para o Ensino Médio, conhecida como Novo Ensino Médio, a ser implementada a partir do ano de 2020, e novamente abre para incertezas relacionadas à continuidade da sociologia no ensino secundário. Dentre as mudanças previstas, a mais significativa diz respeito à orientação para a escolha de itinerários formativos, na qual a formação técnica e profissional apontaria como alternativa ao aluno. Neste novo cenário, a sociologia, assim como a Filosofia, são mencionadas como estudos e práticas de caráter obrigatório, mas não mais como disciplinas obrigatórias, dependendo a sua oferta da adequação que Estados e Municípios façam para a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A proposta formalizada no texto legal tem sido bastante questionada por profissionais do ensino e especialistas em educação, haja vista a forma como foi apresentada à sociedade, sem a construção de um debate qualificado com docentes, pesquisadores, entidades e outros agentes de relevância para a construção de uma política educacional. A situação do Estado de São Paulo, em específico, já evidenciava antes da aprovação da lei medidas diversas no sentido da educação tecnicista, operando com o enxugamento de disciplinas e a redução de carga horária com o Ensino Médio Integrado ao Técnico¹⁶ oferecido pelo Centro Paula Souza.

Novamente a sociologia encontra-se num lugar de risco no que concerne à sua adequação aos conhecimentos mínimos pensados para o Ensino Médio. Diferente do que foi a perda da sociologia em outros momentos, desta vez a escola em questão esteve mais acessível à classe trabalhadora e a disciplina vinha adensando na consolidação de um conteúdo científico mais aproximado com a realidade do público jovem. A situação dos educadores, pesquisadores e entusiastas da disciplina compara-se ao drama de um sequestro que mesmo sem apresentar cadáver vai reduzindo a esperança de reencontro, o que Meucci (2016) chamou de sequestro da Base. O documento surgiu inicialmente com o objetivo de expressar uma política curricular comum, cujas condições necessárias para

¹⁵ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Último acesso em: 31/12/2019.

¹⁶ Nesta proposta, as três séries anuais são articuladas com uma formação técnica. Ao completar as três séries, o aluno recebe o diploma de técnico que lhe dará o direito de exercer a habilitação profissional e de prosseguir os estudos no nível da educação superior.

a sua realização não poderiam ser outras que não a do intenso debate com a sociedade envolvida. Ocorreu, no entanto, que o processo de coordenação destas ideias, sob orientação republicana, perdeu-se dos propósitos com os acontecimentos pós Golpe de 2016¹⁷. A conclusão seguinte é a de que a discussão sobre a orientação das bases educacionais não enfrenta mais o binômio autonomia e descentralização, marca das primeiras experiências da política educacional, mas sim o dilema da vitória do privado sobre o público, ou, para deixar mais exato, “através da usurpação do poder por determinados grupos para garantir o monopólio dos meios administrativos e legais” (MEUCCI, 2016, p.5).

Meucci lembra ainda que a nova Base se desenha em descontinuidade com as implementações curriculares seguidas aos anos 2000. O conjunto destas mudanças contemplava a introdução da História e cultura africana e afro-brasileira em 2003; a língua espanhola em 2005; e em 2008 a sociologia e filosofia, música, história e cultura afro-brasileira e indígena. Estas novas disciplinas e conteúdos traduziram-se em novas formas de expressão e interpretação de mundo, permitindo a muitos jovens, provenientes de setores sociais estigmatizados ou desconsiderados pela historiografia oficial, se identificarem e reconhecerem a si próprios nas propriedades valorativas de um currículo. Sob a alegação de haver excesso de conteúdos e disciplinas, as áreas de Humanas e Linguagens, que ampliam o repertório cultural e o reconhecimento de valores, são acusadas de subtrair tempo da matemática e das disciplinas técnico-profissionais. Conclui então a autora que o sequestro da Base representa o sepultamento do debate e o desrespeito ao protocolo democrático, uma forma de ataque aos direitos e às políticas públicas inclusivas.

Dante de um projeto de desvalorização da diversidade cultural e de descontinuidade da descolonização do pensamento que vinha sendo aplicada aos currículos, o lugar da sociologia torna-se incômodo para a conjuntura. Numa época de avanço das políticas neoliberais e de um crescente questionamento da ciência e das pautas progressistas que rebatem os modelos de desigualdade vigentes (sejam raciais, étnicos ou de gênero), no qual o “Programa Escola sem Partido”¹⁸ representa o coroamento do

¹⁷ Trata-se de episódio que marcou a destituição da Presidenta da República Dilma Rousseff, “empeachada” do cargo sob a acusação de ter sustentado irregularidades contabilísticas em seu governo, apelidadas de “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas.

¹⁸ Ainda em forma de Projeto de Lei, o documento encontra-se disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2. Último acesso em 31/12/2019.

pensamento conservador e retrógrado, o lugar da sociologia no ensino torna-se mais necessário do que nas circunstâncias de livre circulação das ideias, mas por isso mesmo a sua prática é desqualificada e o seu espaço de atuação ameaçado. O processo de sequestro da Base descrito por Meucci, quando posicionado junto a um conjunto de transformações decorrentes do Golpe de 2016, pode ainda ser interpretado à luz do mesmo fenômeno que levou à indisposição da classe burguesa em dar continuidade ao projeto reformista liberal orquestrado pela Escola Nova no pós Golpe de 1964. Trata-se, enfim, do mesmo processo de sufocamento do ensino público em defesa de interesses privatistas para acomodar uma ordem social subalterna ao capitalismo internacional, o que foi bastante elucidado por Florestan Fernandes nos seus anos de militância pela defesa da escola pública.

Apesar do último período experimentado na implantação da disciplina ter sido positivo, direcionado por uma Base pensada para ser diversificada e coadunada com projeções democráticas, a sorte da intermitência da sociologia no ensino secundário seguiu para o horizonte futuro não por desejo ou falta de interesse dos sociólogos em ensiná-la na escola, mas porque outras forças se indispuseram à sua permanência. A manifestação de sociólogos em relação à pertinência da sociologia na escola pode encontrar divergências com relação ao seu aproveitamento por parte dos estudantes, ou pela própria natureza formativa da disciplina em desajuste com o caráter propedêutico do ensino, o que de fato se deu em oportunidades de evento que discutiam o retorno da disciplina¹⁹. Foi numa destas ocasiões, no I Congresso Brasileiro de sociologia, que Florestan Fernandes marcou posição aludindo à conveniência da sociologia nesta etapa do ensino:

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar ao comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1954, p.90).

A defesa do autor auxilia na elaboração sobre os efeitos que a disciplina provocaria quando em conciliação com um projeto de enfrentamento racional de uma crise estrutural, no sentido de dotar o estudante de uma visão nem estática e nem dramática da vida social,

¹⁹ O primeiro evento foi o *Symposium* organizado pela ELSP, em 1949, e o I Congresso Brasileiro de Sociologia. Após esses encontros os debates só foram retomados após os anos de 1980, quando a disciplina gradualmente vai se inserindo no currículo.

mas em compasso com operações que estimulariam o espírito crítico e o revisionamento intelectual. No entanto, diante de um sistema de ensino propedêutico, enciclopedista e estático, a sociologia teria dificuldade em se firmar. A funcionalidade da sociologia para a vida social seria justamente a de alterar os rumos da vida social, o que só seria desejável diante de uma sociedade que cumprisse a vocação democrática reclamada e que travasse luta em favor de um projeto autônomo num cenário de modernização econômica e social:

O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior. Por sua natureza e por seus fins, tem sido descrito como um “ensino aquisitivo”, de caráter humanístico-literário, de extensão enciclopédica e de ação propedêutica, mais preso à tradição acadêmica herdada do passado, que às necessidades intelectuais impostas pelo presente.

(...)

A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de “educação estática”, que visa unicamente a conservação da ordem social (FERNANDES, 1957, p.97-98).

Reconhecendo a ausência deste objetivo no horizonte educacional, a intermitência da sociologia aponta para o desinteresse em manter a disciplina na tradição de um ensino que quer perpetuar o conservadorismo da ordem social. A especificidade do caráter propedêutico se dá enquanto é mantida a função de preparatório para o nível superior, o que na análise de Florestan deve-se substancialmente à significação e função social deste, ainda ancorado no velho ideal do homem culto que de posse do diploma se encarrega da reprodução da ordem via exercício de ocupações de liderança política e administrativa. Diante destas forças sociais, mesmo com o processo de democratização do ensino, que tende a romper com a estabilidade dos privilégios via acesso ao ensino superior, a preservação de antigos critérios de avaliação segue como fator que opera em favor da ordem social e das forças da tradição. Por essa via chega o autor à conclusão paradoxal: “Em nome da tradição se mantém todo um sistema educacional arcaico, que está justamente produzindo efeitos que, cedo ou tarde, acabarão de solapar a ordem social defendida pela tradição” (FERNANDES, 1957, p.101). Com poucas atualizações a serem feitas desde que Florestan publicou o texto, a condição do ensino continua a espelhar a sociedade que se quer reproduzir, ainda estática e conservadora no que tange aos aspectos de enfrentamento da crise produzida pela imersão no capitalismo dependente (FERNANDES, 2005).

Dante do diagnóstico social e institucional do autor, outras questões são invocadas para o aprofundamento da funcionalidade da sociologia no ensino, deixando em aberto o questionamento a respeito do que seria desejável ensinar e quais os objetivos que este ensino teria para dirigir alterações necessárias ao sistema educacional. Sendo estas questões alvo de discussão pormenorizada a respeito dos procedimentos e consequências, não cabe aqui solucioná-las. Contudo, ao recuperar a trajetória de idas e vindas da disciplina junto ao sistema educacional, tentou-se demonstrar que não houve precedente mais favorável que o da última experiência para a organização de temas e conteúdos de sociologia adaptados para o Ensino Médio e nem houve momento mais fértil ao debate acadêmico a respeito do ensino de sociologia, ainda que possam ser feitas críticas relacionadas ao distanciamento entre a tradição bacharelesca universitária e a formação de licenciados para a Educação Básica, o que será aprofundado na sequência. Entretanto, a proposição de práticas de ensino não poderá se desconectar do revisionamento histórico das experiências educacionais e nem deixar de levar em conta o acúmulo que as orientações curriculares trouxeram para pensar as especificidades da disciplina, ressaltando o irredutível de *estranhamento e desnaturalização* dos fenômenos sociais no processo de ensino e aprendizagem, como será observado com as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEMs). Portanto, é a partir das práticas disponíveis até o momento, associadas aos temas, conceitos e teorias indicados nos currículos que se pretende diversificar a produção de materiais e recursos didáticos, buscando nos espaços possíveis de ensino a prática mais ajustada ao despertar de uma consciência reflexiva, crítica e interessada na transformação social.

1.2. Os desafios para ensinar sociologia na escola

Passado pelo exame dos intervalos em que a sociologia esteve presente e ausente no ensino secundário, de onde se espera ter recolhido as principais características e tendências que orientaram o ensino, pretende-se discorrer sobre os desafios para ensinar sociologia na escola. Enfrentando o saldo das experiências de curta inclusão institucional como chave explicativa para a dificuldade de consolidação da sociologia na tradição escolar, esta parte procura cobrir aspectos relacionados à cisão entre a formação de docentes e a legitimação do campo científico nas universidades, que ao contrário de formar uma cultura de diálogo entre as áreas, contribuiu para o negligenciamento do

ensino. O distanciamento entre a formação em Ciências Sociais e os quadros de ensino dificultaram à sociologia operar uma conexão de sentidos entre a realidade escolar e os conteúdos pensados para o público jovem, por isso esta seção dedica-se a tratar dos desafios de legitimidade para a disciplina tanto em âmbito institucional quanto entre o público jovem. Assim, ao tratar do cenário mais recente de inclusão da disciplina, experiências e reflexões produzidas serão apropriadas para pensar práticas possíveis dentro dos parâmetros das políticas educacionais e das condições reais que acompanham o trabalho docente.

O primeiro ponto a ser analisado diz respeito à própria concessão profissional para se idealizar um repertório didático dentro da tradição das Ciências Sociais no Brasil. Se a sociologia no ensino secundário surge em período que antecede à institucionalização dos primeiros cursos de Ciências Sociais, marcada pela criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e em 1933 pela Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), a conquista do espaço acadêmico não confluiu para prover quadros profissionais em ensino, haja vista que com a Reforma de Capanema, em 1942, a sociologia deixa de ser obrigatória na educação secundária. Segundo Oliveira (2013b), o cenário pós-reforma coloca a disciplina numa zona de indefinição quanto ao papel que assumiria no currículo escolar, o que parece ter se estendido até a experiência recente. Se num primeiro momento as aulas de sociologia eram ministradas por profissionais com formações em outras áreas, com a institucionalização do curso superior em Ciências Sociais o ensino básico deixou de ser elegível para a prática dos sociólogos, não alcançando o campo de trabalho àqueles aptos a exercê-lo. A análise da intermitência da sociologia no ensino, junto ao dado do não alinhamento entre a matriz de formação de profissionais e a prática de ensino, coloca como primeiro desafio o repensar da tradição acadêmica das Ciências Sociais, voltada para a afirmação de um campo científico e em menor medida para a formação de professores para o ensino secundário.

Oliveira (2013b), na crítica ao modelo tradicional adotado pela universidade pública na formação de quadros de licenciados, aponta que os conteúdos pedagógicos são na maior parte das vezes promovidos em segundo plano, prevalecendo no curso de bacharelado o ensino dos conteúdos específicos, ofertados pelos departamentos, enquanto as discussões pedagógicas são delegadas à Faculdade de Educação. Este modelo formativo ficou conhecido como “3+1”, já que a licenciatura era realizada fora do ambiente acadêmico das ciências sociais.

Sem operar como entrave para o desenvolvimento acadêmico, já na década de 1950, Florestan Fernandes apontava para os ganhos da iniciativa de se voltar atenção à educação secundária no espaço universitário. O autor pontuava que além de restritas as oportunidades docentes concedidas aos licenciados em Ciências Sociais, os estudos feitos por especialistas sobre a questão da pertinência da sociologia no ensino secundário apontavam que esta seria a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e, ainda, “um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna” (FERNANDES, 1954, p.90). Além disso, a entrada da sociologia no ensino secundário, para autores como Silva (2007), deveria contribuir também para a consolidação da sociologia no campo científico, já que a inserção da disciplina traria como consequência a demanda por profissionais da área, o que deveria impulsionar pesquisas acadêmicas na área de ensino.

Outro ponto importante, nesta mesma linha divisória entre a prática de ensino escolar e a tradição acadêmica, é o destaque para a organização do trabalho docente a partir de manuais didáticos, conforme sustenta Brito (2012), ao cobrir a experiência do Colégio Pedro II durante o período de vigência da Reforma Rocha Vaz (1925). Considerando que a organização do trabalho didático faça referência ao conjunto de procedimentos técnico-pedagógicos do professor, incluindo as tecnologias educacionais e os conteúdos dos diferentes programas do ensino, a situação ilustrada pelo Colégio Pedro II seria representativa do patamar mais elevado em que se encontrava o ensino secundário no Brasil até o começo do século XX. A análise dos programas do período para a disciplina foi dividida em três momentos distintos relativos à especificidade da sociologia e do conjunto de temas elencados. O primeiro programa, proposto por Adrien Delpech em 1926, ainda era condizente com as propostas que deram sustentação aos programas do período imperial e início do século XX. Dividido em duas seções, a parte do programa denominada por “Fontes históricas da Sociologia” procurava contextualizar o surgimento das instituições a partir da mescla de conhecimentos históricos e sociológicos, avessa à especificidade do conhecimento propriamente sociológico defendido pela Reforma Benjamin Constant. O programa de 1929, tendo como responsável Delgado de Carvalho, propunha, a partir de temas e saberes, a sociologia como ciência especializada. O objeto da sociologia identificava-se com as “manifestações determináveis e exterioridades da sociabilidade”, dando também destaque à orientação prática da disciplina em decorrência da influência da sociologia norte-americana. Nessa experiência a apresentação disciplinar assumia o mesmo caráter enciclopédico que cobria

todos os programas do ensino secundário. O último programa, que teria continuidade até 1942, já contava com a adequação da Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação, criada pela Reforma Francisco Campos em 1931. O programa oficial tratava de uma listagem de pontos a serem trabalhados para o ingresso no curso superior, bastante simplificada, e influenciada pela obra de Delgado de Carvalho, *Práticas de Sociologia*, de 1931, quando o autor já assumia a pretensão de cobrir apenas o conteúdo essencial da disciplina. Para Brito, as mudanças programáticas executadas no colégio caracterizam um período de transição no ensino secundário, em curso desde o final do século XIX, que aponta para a centralidade do manual didático no trabalho do professor, simplificando e objetivando o trabalho pedagógico, na contramão do pensamento científico que deveria orientar a produção acadêmica e que fora amplamente defendido pelo movimento escolanovista.

O obscurantismo sobre as referências a serem tomadas para a prática docente seguiram até a experiência mais recente. Como já tratado, o Parecer CNE/CBE nº 38/2006 e posteriormente e a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, previram a obrigatoriedade da disciplina de sociologia no atual Ensino Médio e em todas as séries deste, porém, as dificuldades em desenvolver o trabalho de ensino adaptado ao público jovem fez com que autores como Moraes (2003) e Silva (2007) levantassem o dilema “do que ensinar” e “como ensinar”, criticando a negligência com que os cursos de Ciências Sociais trataram a educação básica. Para Moraes (2003) o distanciamento entre as áreas parte de uma cultura acadêmica hierarquizada, que faz da sociologia enquanto “ciência” uma categoria de patamar mais elevado do que a sociologia enquanto “disciplina”, fundando um campo separatista entre aqueles que fazem o curso de bacharelado e os que fazem o curso de licenciatura.

Moraes (2007) também problematiza, neste novo cenário, a não correspondência entre o perfil dos egressos dos cursos de Ciências Sociais e os que ministram as aulas de sociologia nas escolas, habilitados na maioria das vezes por outros cursos de origem. O autor acredita que a conciliação entre o bacharelado e a licenciatura teria por efeito a elevação da qualidade do ensino nas escolas na medida em que estas receberiam mais profissionais da área e, em resposta à matriz formadora, os alunos sairiam melhor preparados para o Ensino Superior. Para Ferreira (2012) também o fenômeno da não correspondência entre egressos dos cursos de Ciências Sociais e professores de sociologia depara-se com as limitações de preparo dos profissionais que assumem as aulas para

ministrar os conteúdos específicos, o que leva à baixa qualidade do ensino, já que a maioria dos que atuam não são licenciados na área:

De acordo com um estudo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), órgão que atualmente responde pela formação dos docentes para a educação básica, no Brasil, existiam em 2011, 20.339 profissionais atuando como professores de Sociologia, sendo que apenas 2.499 deles eram licenciados na área (FERREIRA, 2012, s.p.)

Quanto ao domínio de conhecimentos para a prática de ensino, Ferreira aponta que a inovação da obrigatoriedade trouxe novas demandas a serem consideradas, colocando em disputa o conjunto dos conteúdos a ser ministrado e a adequada abordagem deste conjunto. Ao comparar a base dos documentos oficiais com o que se registra na prática, a autora expõe que as ideias de cidadania defendidas pelos professores que ministram a disciplina nas escolas são norteadas por diferentes concepções. O Parecer CNE/CBE nº 38/2006 dá ênfase à reflexão crítica, incentivando o jovem a pensar sobre quem é no mundo e a capacidade de transformação da realidade, e atribui à sociologia a tarefa de promover essa reflexão, porém em compasso com o exercício da cidadania. A questão colocada, a partir desta proposição, seria precisamente sobre qual a especificidade da sociologia na formulação do pensamento crítico e qual seria a concepção de cidadania desejável para tal, já que conforme os registros históricos a noção de cidadania pode ser encarada com diferentes determinações para a vida social. Na defesa de que a disciplina seja ministrada por licenciados em sociologia, Ferreira aponta ser uma particularidade desta formação o fomento à visão crítica a respeito da cidadania.

No conjunto legal, as finalidades do Ensino Médio dispostas na LDB, art 35, inciso II, e os objetivos dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs) para a disciplina de sociologia associam-se ao propósito de formação para a cidadania. Enquanto o documento da LDB descreve como finalidade para o Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, os PCNEMs, na mesma direção afirmam que:

A Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário²⁰.

Entretanto, o próprio conceito de cidadania é objeto de discussão sociológica, não podendo ser imediatamente compreendido como mero exercício de interação social, conforme defende a autora ao discorrer sobre os significados possíveis para o termo:

Três significados de cidadania parecem ser predominantes nos documentos oficiais relativos ao ensino da Sociologia. De um lado temos a cidadania universal, fundada em princípios igualitários, caracterizada pelo usufruto de direitos e cumprimento de deveres, como proposto por Marshall. De outro, a visão de cidadania como desenvolvimento de consciência crítica para inserção na sociedade. Mais recentemente temos a cidadania relacionada aos direitos particulares, referentes ao atendimento das demandas culturais e identitárias, na perspectiva salientada por Buriti (1999) e por Dagnino (2004b). Entretanto, ainda não parece estar incluída a participação no desenvolvimento da cidadania, embora ela esteja subjacente à segunda concepção (FERREIRA, 2012, n.p.).

Portanto, na perspectiva defendida, o debate sobre o significado da cidadania, bem como a concepção mais adequada para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo do educando, deve nortear as formações no sentido de orientar o trabalho pedagógico dos licenciados. Esta atitude cria impactos diretos na formulação de conteúdos e metodologias de ensino, já que uma vez instalada a disciplina, não bastará a documentação legal para definir o papel da sociologia, mas a articulação do currículo com a formação dos professores, trazendo a escola para o debate acadêmico e levando a produção acadêmica as escolas.

Tanto o aspecto de instrumentalização do aluno para o exercício da cidadania quanto a perspectiva de que a via da cidadania, acessada pela apropriação dos conhecimentos sociológicos, estaria associada à transformação social, são problematizadas por autores como Mota (2005), Fraga e Bastos (2009). Para estes autores, o principal objetivo expresso na documentação da disciplina, assim como por alguns defensores do retorno da sociologia, está em capacitar para a incorporação de uma postura crítica frente à realidade, para que então os estudantes possam compreender a realidade social com pretensão de transformação. Mota ataca esta ideia alegando que a

²⁰Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Último acesso em 07/04/2020.

postura crítica não se desenvolve apenas em contato com o conteúdo sociológico, mas também é propiciada em outros espaços e experiências que permitem a tomada de tal posição frente à realidade. Complementa ainda que a postura crítica não necessariamente conduz para a transformação da sociedade, como também não é possível, levando em conta a autonomia dos sujeitos, considerar imediato tal resultado.

Fraga e Bastos tomam como objetivo para a disciplina não o compromisso de transformação da realidade social, mas a capacidade de compreensão desta realidade a partir do olhar sociológico. O foco de trabalho do professor, neste caso, seria o afastamento do senso comum para exercitar no aluno outras formas de ver a realidade. Esta medida de equilíbrio, contudo, não é fácil de se alcançar no Ensino Médio. Os autores chamam atenção para a estratégia do professor visando a apropriação correta das explicações teóricas e dos exemplos cotidianos. Quando excessivamente voltada para a teoria, as explicações correm o risco de se tornarem muito abstratas aos alunos; porém, quando desprovidas da compreensão teórica, as explicações podem cair num nível de informalidade incapaz de alcançar o conhecimento. Neste caso, os problemas levantados podem ser tratados simplesmente como “opiniões”, o que distancia a disciplina do propósito científico.

No que tange à organização curricular, Oliveira (2013a) aponta que ocorreu uma evolução nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEMs) de 2006²¹ em relação aos PCNEMs. Diferente do que estava inicialmente proposto, inscrevendo a funcionalidade da disciplina em preparar o aluno para a cidadania, as novas orientações conferiram papel importante à sociologia no processo de *estranhamento e desnaturalização* que permeia o ensino das humanidades. Tomando o que diz as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) o duplo papel da sociologia como ciência consiste no *estranhamento e desnaturalização* dos fenômenos sociais, compreendida em âmbito escolar como recortes, já que os limites da ciência são distintos dos limites da disciplina escolar. O documento prevê a adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a aprendizagem voltada ao público jovem, levando em conta as particularidades envolvidas. Nesta mesma direção, as orientações curriculares do *Programa São Paulo*

²¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Último acesso em 04/04/2020.

*Faz Escola*²² enfatizam como principal objetivo da sociologia o desenvolvimento do olhar sociológico, que permite ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive. Além disso, os fundamentos para o ensino de sociologia indicam que o alvo do aprendizado não está na apreensão de conceitos, mas numa relação com a realidade social mais nuançada e diferenciada do que a do senso comum.

Sobre o papel da sociologia no Ensino Médio, vale a pena discorrer sobre o desafio não apenas da legitimidade formal da disciplina, mas também da legitimidade objetiva na vida dos estudantes, isto é, a proposição de uma disciplina que faça “sentido” para a juventude. De fato, a transposição entre o Ensino Superior e o Ensino Médio não será completa sem que se avance para uma compreensão sociológica mais ampla a respeito da juventude e da relação desta com a escola. Na experiência recente de obrigatoriedade, rompida com a Lei n. 13415/2017, os desafios postos tornaram necessária a reflexão a respeito do modelo de educação que vem sendo implementado no país. Para Paim e Santos (2009) o contexto da pós-modernidade fez com que a escola fosse perdendo a importância ocupada na vida dos estudantes por ainda utilizar métodos não adequados com a realidade dos jovens. Os autores destacam que não é apenas a sociologia a disciplina que encontra dificuldades em se consolidar no ensino, mas as disciplinas de forma geral encontram dificuldades em estabelecer conexões teórico-metodológicas ao alcance dos alunos. A análise do contexto, na perspectiva dos autores, deve indicar ações no sentido de integrar a escola à juventude, o que passa pela formulação de metodologias apropriadas ao repertório dos estudantes.

Como registra Mendonça (2011) a escola vem passando por uma crise de sentidos tanto para os estudantes quanto para os educadores. De um lado existe o aluno que não aprende, de outro o professor que não consegue ensinar. O consenso que a dupla insatisfação desperta é o de que a escola deixou de ser o lócus de ensino para manifestar uma crise que encontra nos segmentos sociais justificativas variáveis para a sua origem. No entanto, ao mesmo tempo em que a escola se apresenta como instituição em crise, a sua presença continua sendo necessária para a vida social, afinal, a escola é o espaço de socialização do conhecimento. O reencontro com o sentido dependerá da capacidade da escola em aproximar o estudante às suas necessidades, assim como o homem à humanidade, promovendo o encontro do significado social e historicamente construído sobre os objetos da cultura e o sentido demarcado para os sujeitos sociais (LEONTIEV,

²² Currículo do Estado de São Paulo voltado às Ciências Humanas e suas tecnologias. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Último acesso em 07/04/2020.

2004). O reencontro com o sentido na educação envolve repensar a escola para que possa corresponder às inquietações colocadas para a juventude.

Como defende Dayrell (2007), apesar da escola ter se tornado menos desigual, continuou sendo injusta ao não abarcar o conjunto de problemas e desafios vivenciados pela juventude contemporânea. Sob conjunturas inconstantes, de incertezas cotidianas que afetam a realidade juvenil, a escola precisa elaborar estratégias para que o jovem possa definir sua trajetória para a vida adulta. Levando em conta a expansão na oferta de ensino ao longo da história, sobretudo para o Ensino Médio a partir da década de 1990, a abertura institucional para o novo público não foi capaz de remodelar a instituição internamente, de modo a incluir no programa a diversidade para a qual a escola se abriu. “A escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (idem, p.1117).

Como forma de enfrentar a pluralidade de anseios dos jovens, programas governamentais são implementados visando reorganizar o ensino, como é o caso do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação e amplia o tempo dos alunos nas escolas sob uma organização curricular mais flexível. Com o novo ensino caberá ao aluno optar pelos itinerários formativos que melhor adequarem-se aos seus interesses de área de conhecimento e formação técnica. Entretanto, o modo como a reformulação do ensino foi proposta não contou com a discussão dos setores interessados nestas mudanças (alunos, professores, comunidades escolares), sendo imposta de forma autoritária à sociedade. O mesmo pode ser dito da proliferação do ensino a distância²³, onde se defende que a inovação na escola deva passar pela inovação tecnológica. Usando como justificativa a autonomia do aluno para definir os horários de estudos, oculta-se o interesse em diminuir os custos educacionais, sobretudo aqueles associados à contratação de professores e à criação de estruturas físicas. A flexibilidade no ensino (KUENZER, 2017), ao tomar forma de demanda requerida pelos estudantes, oculta o objetivo ajustado ao sistema de produção com vistas à deterioração do trabalho docente. Ações como a do tipo reforçam a presença da pós modernidade no meio educacional, não enfrentando diretamente os problemas estruturais

²³ Decreto n. 9057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Último acesso em 06/04/2020.

que envolvem o ensino, mas criando a ilusão de que o jovem está pronto para decidir o seu futuro e arcar com a responsabilidade das suas escolhas.

No lugar do abarcamento das questões contemporâneas que explicam a questão juvenil, as inovações do ensino são avessas ao exercício reflexivo necessário à compreensão da condição pós-moderna (HARVEY, 2012) e dos impactos da globalização no mundo social. Pelo contrário, apontam para o próprio falseamento da realidade quando adotam discursos pretensamente identificados com o pluralismo de ideias, valores e identidades, mas que na prática resultam em ações contrárias ao desenvolvimento da juventude.

Retomando a crise de sentidos na escola, o estranhamento que se processa entre o trabalho docente e a atividade de estudo do aluno, traduz-se pela ausência de diálogo entre o objeto do conhecimento e as necessidades trazidas pelos estudantes. Sem identificar na juventude as questões que a atravessam, os elementos que dialogam com o seu senso de pertencimento, a escola não conseguirá envolver os estudantes em atividades edificantes para a maior compreensão da realidade. Neste sentido, convém tratar da pertinência do ensino de sociologia, bem como do seu domínio curricular, para trabalhar as questões que envolvem a juventude e as transformações vividas no momento presente. Conforme reforça Mendonça (2011, p.352):

(...) os conteúdos de Sociologia, indicados pela Proposta Curricular em vigência no estado de São Paulo, possibilitam um fértil campo de trabalho pedagógico ao ter o estudante jovem como ponto de partida e de chegada do ensino de Sociologia, por meio de problematizações pertinentes e significativas de conteúdos como diversidade cultural, violência no Brasil, desigualdade social, trabalho, cidadania, entre outros. O grande desafio é como fazer a mediação entre sentidos individuais e significado, entre esses conteúdos e as necessidades dos estudantes, que permita a transformação dessas necessidades em motivos de aprendizagem.

As mudanças operadas no mundo, sejam de ordem tecnológica, produtiva ou cultural, apontam para a juventude como um dos segmentos sociais mais afetados no conjunto das novas exigências para assumir um papel na vida social. As tensões implicadas voltam-se para o revisionamento de valores, dos atributos para a plena autonomia de si e de consolidação das identidades. Diante das transformações em curso na contemporaneidade e as consequências que trazem para as juventudes, a reflexão sobre o lugar da escola frente aos dilemas atuais, e como deve ser a reinvenção do espaço escolar para que seja dotado de sentido para a juventude, ocupa-se de pensar o papel da sociologia na reorientação deste sentido. No presente momento, integra este desafio

tornar atrativa uma disciplina que, pelas novas adequações curriculares do Ensino Médio, deixa de ser obrigatória, mas elegível entre um conjunto de itinerários formativos.

O espaço que a sociologia tem na escola, apesar de contar com um histórico marcado por sucessivas ausências, pode apontar para a reorientação dos sentidos escolares. A partir das ferramentas de análise sociológica, que alcançam dos fundamentos da divisão social dos papéis até a complexidade das relações na contemporaneidade, o aluno pode ter a chance de desempenhar conscientemente a atividade de estranhamento social e, por consequência, “abrir brechas para a desconstrução desse estranhamento existente nas relações sociais na escola” (MENDONÇA, 2011, p. 354). Pensar a escola como o espaço que oportuniza o encontro de sentidos e significados requer um plano voltado para a humanização dos indivíduos, do significado da cultura e de outros elementos que a disciplina da sociologia pode trabalhar e, assim, auxiliar no processo de reconstrução de uma escola verdadeiramente inclusiva. Contudo, para a realização deste fim, não basta a mera inclusão da disciplina, mas o compromisso acadêmico com a formação de quadros de licenciados, bem como a busca por atrativos que façam da escola um espaço que tenha sentido para os estudantes, invocando a necessidade de conversão dos conteúdos da forma “abstrata” à forma “didática”, isto é, a investigação científica por métodos e práticas de ensino que tenham como objetivo desenvolver o olhar sociológico nos estudantes do Ensino Médio.

1.3. A leitura literária como prática de ensino de sociologia

Neste trabalho, com o objetivo de apresentar alguma prática de ensino que envolva o estudante e auxilie na busca de sentidos para a escola, optou-se por trabalhar a prática de leitura literária, para que em acordo com uma proposta interdisciplinar, a fonte do texto traga subsídios para as aulas de sociologia.

Assumindo a prevalência da experiência sobre a forma institucional de ensino, o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a formação humana, uma formação que aparece ligada à construção da sociabilidade e se realiza através da confrontação com textos que explicitam a forma como as gerações sucedidas no tempo abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007). Para Chatier, historiador especializado na história do livro, existem dois tipos de textos: aqueles “sem qualidades, pragmáticos e práticos, e aqueles que possuem o estranho poder

de fazer sonhar, levar à reflexão ou suscitar desejo” (CHATIER, 2001, p. 266). A defesa do autor está na capacidade que têm os textos literários para se colocarem à disposição da reflexão do sujeito, que se coloca a pensar nas relações que desenvolve com o mundo a partir das ideias suscitadas pela leitura. Mais do que ser um leitor competente para a sociedade, o leitor é aquele que desenvolve competências para assumir uma interpretação daquilo que lê no conjunto da cultura. Além disso, conforme aponta Teresa Colomer, ao tratar da relação do livro no universo escolar, “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo” (COLOMER, 2007, p.31).

Para Mortatti (1994) o papel do texto literário também se afirma na esfera imaginativa. O texto cria uma relação entre o real e o pensamento, ampliando o repertório de significados e auxiliando na esfera da realidade. O texto literário atinge as necessidades da imaginação e da fantasia, é um meio de se atingir prazer, propiciando as condições para a mudança das necessidades e avanços nos níveis de desenvolvimento.

Na mesma chave de defesa do desenvolvimento da literatura como uma forma inerente de manifestação da cultura e da atividade humana, Candido (2004) comprehende a literatura como um direito que se traduz da necessidade que tem o homem de mergulhar instantes da sua vida no universo da ficção. Enquanto uma invenção da linguagem, o texto ficcional traz em si o potencial de reordenar elementos da vida social, o que habilita ao homem imaginar um novo mundo e nele realizar experimentações. O desenvolvimento da imaginação é, portanto, apontada como uma das funções da obra literária. Com a produção literária, o leitor poderá tanto usufruir do prazer estético quanto refletir sobre questões complexas da sua existência, incorporando à sua experiência o que o autor lhe oferece como visão de realidade (CANDIDO, 2012). Candido aponta outras funções à literatura. Além da satisfação da necessidade universal da fantasia, a literatura contribui para a formação da personalidade, preenchendo funções psíquicas e educacionais, e a proposição de diferentes representações da realidade social e humana, portanto de ganho para a maior inteligibilidade com relação à realidade. Isto tudo confluí para conferir à literatura uma função humanizadora.

Criar e recriar sua realidade a partir da leitura contribui para pensar e enfrentar as dificuldades próprias da existência. O sujeito se forma como indivíduo assumindo as relações sociais que constitui. Para Lajolo (2001), a literatura permite ao sujeito a interação com outros sujeitos e o torna participante do sentimento de mundo. A leitura

permite o encontro entre escritor e leitor, dando existência a o que só poderia existir com este encontro, criando e apontando para o provisório da criação.

Reconhecendo os ganhos envolvidos no processo cognitivo dos alunos a partir da leitura, Frantz (2011) estende a importância da prática para além das disciplinas envolvendo linguagens. A autora eleva a leitura a um patamar diferenciado da conscientização político-social dos estudantes, destacando a importância da proficiência de leitores para os avanços direcionados à formação crítica dos alunos. Colomer, a respeito da prática de ler e de aprender literatura, pontua que a escola deve ensinar mais do que literatura, mas a ler literatura, contribuindo para a formação pessoal dos alunos, e não apenas para o ensino da história da literatura. A autora também expande as possibilidades de aprendizagem a partir dos textos literários como um tipo de andaime educativo, daí afirmar que a “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (COLOMER, 2007, p.36).

No entanto, conforme aponta Zilberman (2007), a indicação dos PCNs, hoje, é para a formação de leitores de textos, ainda orais ou na forma escrita, mas não de literatura. As Matrizes de Referência²⁴ de Língua Portuguesa não tratam o texto literário com prioridade, mas sim as habilidades discursivas de uma maneira generalista (ELISBON; VALTÃO, 2015). As OCEM²⁵, nesse sentido, buscam alinhar as perspectivas diversas presentes em documentos oficiais. “Especificamente sobre a Literatura, as OCEM surgem tanto para subsidiar e sistematizar o seu ensino no Brasil, quanto para resgatar a autonomia desse campo, amalgamado à história da literatura e a atividades de metaleituras (...)” (IBID, p. 48). O mesmo não pode ser dito das Matrizes de Referência, vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

(...)Matrizes de Referência da Língua Portuguesa – um documento anterior, inclusive, aos primeiros PCNs e reformulado em 2001, cujo objetivo principal é fundamentar/descrever as habilidades e competências exigidas aos alunos avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desde a sua publicação em 2008, esse documento vem sendo constantemente reeditado e distribuído às secretarias estaduais e municipais de todo o Brasil (...) (idem)

Igualmente as Matrizes de Referência não privilegiam a leitura literária, mas as habilidades discursivas de caráter generalista. A leitura vai além da mera decodificação

²⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Último acesso em 13/05/2020.

²⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Último acesso em 13/05/2020.

das mensagens, mas pressupõe a participação dinâmica do leitor, que interfere na construção dos sentidos e preenche os vazios textuais (AGUIAR, 2013), o que se dá principalmente com os textos literários. Especificamente sobre a leitura dos clássicos, Calvino (2000) define como o tipo de livro que nunca terminou o que tinha parar dizer. Trata-se daquele tipo de material que traz consigo as marcas das leituras anteriores à nossa e que guarda os traços da cultura que o concebeu e das que o atravessaram. O contato com o texto literário não encerra no leitor uma única possibilidade interpretativa. É da variedade de temas e abordagens que a riqueza literária se constrói, ainda que as formas de conduzir a aprendizagem optem por direcionamentos específicos. Para Teresa Colomer, o que caracteriza qualquer modelo de ensino literário é a inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o corpo de leitura proposto e as atividades escolares programadas (COLOMER, 2007).

Infelizmente, o que se privilegia pelas matrizes são competências e habilidades apenas relacionadas à leitura, não de conhecimento literário. Em momento algum os alunos precisam demonstrar conhecimento estritamente literário. O registro das habilidades requeridas nas provas é o de que para ser considerado competente em Língua Portuguesa, os alunos dominem habilidades que os capacitem a viver em sociedade, atuando satisfatoriamente nas mais diversas situações sociais de comunicação. Os alunos precisam interagir verbalmente, serem capazes de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. Para Zilberman (1988) a valorização é pela leitura, mas não pela aquisição da cultura literária, tarefa que os cursos de Letras assumem e se destina ao público específico de alunos universitários. A instrução da técnica se sobrepõe à formação de leitores, limitando-se a identificar o gênero do texto e as informações estruturais. A autora também vem problematizando aspectos do cenário atual do ensino de literatura nas escolas, alertando para o risco de extinção do ensino de literatura, sobretudo graças ao novo modelo de vestibular, o Enem, que dispensa a lista de obras.

As OCEM, no entanto, dão tratamento distinto à produção literária, atribuindo como finalidade da literatura no Ensino Médio:

Tal como afirma a Mãe, embora condenando essa função, a arte “inventa uma alegriazinha”, rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modos de produção), do trabalho-dor. Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros

caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p.52-3)

Em semelhança com o conceito de humanização e de direito à literatura, de Antonio Cândido, a experiência estética da leitura literária habilita para a educação da sensibilidade e atenta para um olhar diferenciado sobre a realidade, rompendo com o trabalho alienado e desnaturalizando práticas sociais. A realização desta experiência só é efetiva com o texto literário, não com fragmentos e resumos, como muitas vezes são ministradas as aulas:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (BRASIL, 2006, p.55).

O que propõem as OCEM é um ensino literário da experiência, não pautado na memorização de escolas, estilos e características. A produção do estranhamento frente à realidade é consequência da efetiva leitura e exercício deste direito. A proposta trazida deixa flexível o trabalho do professor, a ser desenvolvido a partir de temáticas e reflexões teóricas mais profundas, que, possivelmente, possam nortear o trabalho docente, pressuposto por uma base teórica. As OCEM apresentam a noção de humanização da literatura e da socialização dos textos (FORTES; OLIVEIRA, 2015).

Reconhecendo a multiplicidade temática e disciplinar envolvida no ensino literário, e as semelhanças que este guarda com os objetivos da sociologia no Ensino Médio, a interdisciplinaridade, proposta pela LDB e outros documentos de organização curricular, pode ser exercida neste âmbito. Além de possibilitar a abordagem de temas sociológicos sobre materiais da cultura, a iniciativa visa formar leitores em sentido amplo para a vida social. Junto à necessidade de estabelecer objetivos para a abordagem escolar, o ensino de sociologia combinado ao ensino literário deve se orientar pelo conjunto de temas pré-estabelecidos no eixo de ensino e dos recortes dentro do acervo literário disponível na realidade escolar. Sendo assim, tratar das possibilidades de emprego da literatura como recurso para o ensino de sociologia do Ensino Médio requer especial atenção às possibilidades de se desenvolver mediações entre o conhecimento sociológico e as

representações literárias, sem propor com isso a redução do fenômeno literário ao recorte sociológico, questão que será debatida em seção posterior.

2. AS MEDIAÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA E A LITERATURA

As tentativas de formular as mediações entre a sociologia e a literatura não podem ocorrer sem que seja levada em conta a disputa travada entre as duas disciplinas para interpretar o mundo social desde o primeiro terço do século XIX:

Nessa competição de interpretações revela-se um dilema da sociologia, que determina não somente a história do seu surgimento, mas também seu desenvolvimento ulterior: a hesitação entre uma orientação científica, pronta a imitar as ciências naturais, e uma atitude hermenêutica, que aproxima a disciplina da literatura. O debate entre uma intelectualidade literária e uma intelectualidade das ciências sociais constitui dessa forma parte de um processo complexo, em cujo decorrer foi-se distinguindo o modo de produção científico do modo de produção literário (LEPENIES, 1996, p. 11).

Assim como Balzac antes de dar título à *Comédie humaine* cogitava em chamá-la de *Études sociales*, Karl Marx e Friedrich Engels afirmaram terem aprendido mais com Balzac do que com todos os historiadores e economistas profissionais (LEPENIES, 1996). Identifica-se, portanto, que antes do aparecimento da sociologia, a literatura já se dispunha como intérprete para a modernidade em curso, antes mesmo da perspectiva sociológica alcançar a estética e a produção literária. A autonomia das disciplinas, bem como a capacidade de análise e explicação da realidade própria de cada uma, faz da literatura uma manifestação insubmissa ao papel de “objeto sociológico”, incorrendo na dificuldade em submeter a literatura ao espaço da sociologia da arte ou da cultura, bem como em definir parâmetros de cunho sociológico para um estudo destacado dos demais (TEIXEIRA, 2018).

Ainda sobre o dissenso entre as perspectivas analíticas, Botelho e Hoelz (2016) apontam para a falsa estabilidade em se eleger como tema da sociologia da literatura as relações entre literatura e sociedade:

Sem falar no inconveniente de pretender formalizar em uma única disciplina questões que há muito constituem objeto de filósofos, historiadores e críticos de arte em geral, além de simplificar categorias nada óbvias como “literatura” e “sociedade” em visões demasiado ordeiras. E, talvez, o mais grave, ao menos entre sociólogos, a imagem de uma “sociologia da literatura” acaba por sugerir certo sentido unívoco à sociologia mesma, como se também ela significasse algo estável em termos de objetos, teorias e métodos (BOTELHO; HOELZ, 2016, p.263).

A respeito da dificuldade de institucionalizar o campo de estudos sociológico dedicado à literatura, English (2010) destaca que sociologia da literatura está espalhada em diversos domínios da pesquisa acadêmica, de modo que as tentativas de criar uma

catalogação de textos e práticas literárias associadas com o estudo sociológico acabaria se estendendo para diferentes disciplinas, o que dificultaria a construção do que deveria ser específico à sociologia da literatura. Dada a diversidade de temas e caminhos de pesquisa que partam da literatura, ou tenham esta como um ponto de chegada, Teixeira (2018) identifica o diversificado leque disciplinar como expressão da complexidade que o fenômeno literário representa para os fenômenos sociais, levantando questões não só sobre o mundo social, mas sobre a sociologia como forma de conhecer este mundo. A autora complementa que é possível falar no ressurgimento de um intenso e diversificado interesse de sociólogos pela literatura a partir do fim dos anos de 1990, surgindo no cenário de publicações internacionais diferentes dossiês dedicados à sociologia da literatura.

Como aponta Leenhardt (2018), a sociologia acadêmica normalmente evita confrontar diretamente o objeto literário, já que o próprio Durkheim na obra *As regras do método sociológico* frisava a importância em se definir o objeto da sociologia tomando as propriedades específicas deste objeto. A dificuldade em circunscrever a literatura como objeto inicia com a própria definição das propriedades ditas inerentes, isto é, distintas daquelas presentes nos demais textos:

Não chegando a definir a “literariedade” da literatura, ou a “ficcionalidade” da ficção, a sociologia prefere tratar o objeto “literatura” de viés, pelo que o cerca: a sociologia dos públicos, dos autores, dos críticos, da edição, da leitura. É uma estratégia que se remete a um tipo de definição da literatura por preterição, fabricando um objeto que ao menos está ao alcance do saber sociológico (LEENHARDT, 2018, p. 34).

No entanto, ao se estabelecer um campo de estudo sociológico para a literatura limitado a investigar os atributos alcançáveis pela explicação fenomênica, a sociologia acaba por afastar-se de temáticas pertinentes à prática sociológica, tais como “os dispositivos imaginários, a partir dos quais as sociedades se constroem” (LEENHARDT, 2018, p.34).

Dentro deste complexo campo de estudo, e com o objetivo de traçar um breve panorama destas possibilidades, para então delimitar o caminho metodológico deste trabalho, serão apresentados alguns estudos que tiveram a pretensão de relacionar à literatura com as ciências humanas, em especial a sociologia, e conseguiram com isso exprimir reflexões originais sobre a construção da realidade social.

2.1. A literatura, a sociologia e o mundo social

Não é de hoje que a literatura é apontada como uma fonte para a compreensão da sociedade. Ao se tratar do século XIX, muitos são os estudiosos que consideram o romance uma fonte rica de conhecimento da sociedade de classes, sobretudo para a compreensão dos costumes e consolidação do mundo burguês. Nesse caminho, Roberto Schwarz (1997 e 2000) destaca em Machado de Assis a qualidade de perceber a inadequação do romance importado, consumido pela elite nacional, no contexto social, político e econômico do Brasil, impulsionando uma forma original de Realismo.

No entanto, com relação à validade do conhecimento trazido pela literatura para se interpretar a realidade, muitos estudiosos da literatura desacreditam neste potencial. Segundo Erkki Sevänen (2018), desde a segunda metade do século XX, de forma geral os estudos literários abandonaram a ideia de que as obras literárias poderiam nos oferecer conhecimento genuíno sobre o mundo.

Esse tipo de ceticismo em relação à literatura não era característico das linhas de pesquisa tradicionais como o positivismo biográfico, o marxismo e o estruturalismo clássico, que costumavam enfatizar o valor epistêmico e cognitivo da literatura. No entanto, já na fase tardia do estruturalismo, em especial em *Opera aperta* (Obra Aberta) de Umberto Eco (1962) e em *S/Z* de Roland Barthes (1970), a literatura deixa de ser uma rota epistêmica para o mundo, embora seja ainda, nesses dois trabalhos, capaz de problematizar distintas visões da realidade (SEVÄNEN, 2018, p. 50)

Assim, ao tratar da abordagem sociológica, é importante levar em conta que nem todas as perspectivas reconhecem o valor epistêmico da literatura ou, se o reconhecem, não o fazem de forma a assumir a verdade do texto como a verdade do mundo. Também é pertinente destacar que a combinação temática acabou muitas vezes subordinando a literatura às categorias de análise da sociologia, tratando a produção literária como um produto da base econômica social e empobrecendo o valor literário. Esta é a crítica que se faz a George Plekanov (1969) que, apesar do pioneirismo nos estudos marxistas de ordem estética, acabou deixando que as influências do determinismo darwinista, aliadas às tendências científicas do século XIX, acentuassem no seu pensamento uma perspectiva mecanicista para análise da relação entre estrutura social e os processos artísticos e culturais (NASCIMENTO, 2014), o que acabaria por lhe render a crítica de pensador reducionista.

Mas a perspectiva marxista não se limita a identificar na produção literária o reflexo imediato da realidade social. Georg Lukács, a partir das obras *A alma e as formas* (1911)

e *A teoria do romance* (1916) rompe com a chamada *teoria do reflexo*, acarretando no que Goldmann considerou uma ruptura nos estudos de sociologia da literatura:

Até então, os estudiosos consideravam a obra literária como um *reflexo* da realidade social, limitando-se a procurar uma correlação entre a obra e o *conteúdo* da consciência coletiva. Esse procedimento só é válido para as obras menores, aquelas que reproduzem a realidade social nos moldes do naturalismo, com exatidão de detalhes e pretensões de completa objetividade, mas cujo valor é meramente documental. Para as verdadeiras obras-primas, entretanto, em que a imaginação criadora dá altos vôos, esse método reducionista tem pouco a dizer. (FREDERICO, 2005, p. 430)

A perspectiva inovadora de Lukács consistia em buscar uma nova correlação entre literatura e sociedade. “Tal correlação não se dá mais no plano do *conteúdo*, mas da *forma*, da correspondência entre as categorias que estruturam a criação literária e a consciência coletiva” (idem, p. 430). À forma pertence a expressão utilizada pelo artista para comunicar com a obra; o conteúdo contempla a objetividade. O conceito de particularidade assume importância central no emprego da análise literária, pois a este corresponde a representação simbólica do *singular* e do *universal*. A universalidade, para o conhecimento artístico, é diferente do conhecimento científico, não pode aparecer de forma abstrata, mas de forma orgânica com os seres singulares representados pelo artista, unindo o universal com o singular. Forma e conteúdo, universal e particular, são categorias que ao serem combinadas no campo literário permitem ao leitor a identificação universal das temáticas referenciadas na obra:

Lukács propõe uma investigação sociológica na qual a arte se oferece como possibilidade de ruptura do processo de reificação do homem na sociedade capitalista. Nesta leitura, o desenvolvimento técnico orquestrado pelo modo de produção opera como impeditivo para o encontro do trabalhador com o significado final do seu trabalho, o que leva ao *estranhamento*. O encontro com a arte proporciona ao homem a possibilidade de reencontro com a sua produção, habilitando-lhe a reconstrução da totalidade perdida no processo de fragmentação da vida e da experiência. A literatura, neste caso, adquire a capacidade de abrir horizontes para a reconstrução da totalidade subtraída, devolvendo ao homem o sentido da sua produção. Assim, sem confundir a totalidade com o espelhamento da realidade reificada, a qualidade literária se eleva na medida em que a realidade é mais fielmente retratada.

Para Lukács, o Realismo é o método literário para reproduzir a totalidade na medida em que representa a superação da representação caótica do real e a reconstrução de uma imagem articulada da realidade e de suas tendências imanentes. Enquanto método, o

Realismo toma o recurso da tipicidade junto ao método narrativo como meio para construir a realidade da obra. O típico é o exemplar que exprime com máxima clareza a verdade de sua espécie. “Ele é um ser específico, singular, que, ao mesmo tempo, concentra as tendências mais essenciais da espécie (universal) em questão” (FREDERICO, 2013, p. 106).

Ao tomar contato com a obra, o indivíduo sai enriquecido a partir das experiências já vividas e que ganham novos contornos com a leitura. A transformação operada a partir do contato com a literatura converte-se no enriquecimento da personalidade, pois esta proporciona ao leitor o contato com a experiência humana, isto é, uma forma de conhecer a própria humanidade, aprofundando a consciência sobre o mundo:

Ele experimenta realidades que, de outro modo, na plenitude oferecida pela época, ser-lhe-iam inacessíveis; suas concepções sobre o homem, sobre suas possibilidades reais positivas ou negativas, ampliam-se em proporções inesperadas; mundos que lhe são distantes no espaço e no tempo, na história e nas relações de classe, revelam-se a ele na dialética interna daquelas forças cujo jogo exterior lhe oferece a experiência de algo que lhe é bastante estranho, mas que ao mesmo tempo pode ser posto em relação com sua própria vida pessoal, com sua própria intimidade. (LUKÁCS, 1978, p. 291).

As categorias invocadas por Lukács caracterizam-se basicamente pela *coerência*. Goldmann submete a *forma* a um tratamento historicista e aprofundado sobre a análise que começava a aparecer em Lukács. “A historicização da *forma* levou-o a substituir a vaga consciência coletiva por um novo *sujeito*, formado pelas condições históricas e sociais” (FREDERICO, 2005, p.430). As ciências humanas recebem um tratamento distinto àquele das ciências naturais, para as quais objeto e sujeito separam-se. Nas relações que envolvem sujeito e sociedade, o sujeito também pertence à sociedade, de modo que a *reflexão* não será do exterior para o interior da sociedade, mas do próprio interior, ainda que esta reflexão seja organizada por categorias da sociedade. Para Goldmann o sujeito não é individual, mas uma coletividade que se expressa em todo pensamento e ação social e cultural. Assim, para o autor:

O estudo da literatura não deve, por isso, restringir-se às relações entre o escritor e a obra, pois, se assim fizer, a análise fornecerá apenas uma imagem da “unidade interna da obra”, mas não “uma relação do mesmo tipo entre essa obra e o homem que a criou”. O que se pode saber da estrutura psíquica de um autor morto há tanto tempo? A análise sociológica, contrariamente, consegue “destrinçar os elos necessários, vinculando-os a unidades coletivas cuja estruturação é muito mais fácil de apurar e elucidar”.

A ênfase na singularidade do escritor cede lugar ao estudo sociológico, estrutural e genético, cuja “hipótese fundamental” pressupõe que “o caráter

coletivo da criação literária provém do fato de as estruturas do universo da obra serem homólogas às estruturas mentais de certos grupos sociais". Os grupos estruturam na consciência de seus membros uma "resposta coerente" para as questões colocadas pelo mundo circundante. Essa coerência (ou visão do mundo) é elaborada pelo grupo social e atinge o máximo de articulação através da atividade imaginativa do escritor (FREDERICO, 2005, p. 431-432).

Assim, a obra literária abre para a possibilidade de os sujeitos compreenderem melhor as próprias ideias, de modo a favorecer a formação da consciência em relação ao grupo social e alcançar a *estrutura significativa*, elaborada coletivamente, para orientar o comportamento e a consciência dos indivíduos. A formulação teórica de Goldmann é chamada de "estruturalismo genético", isto porque entende que o verdadeiro criador da obra literária não é o autor, mas o grupo social de que faz parte. Para Goldmann o objetivo da sociologia da literatura está na busca das homologias, das estruturas significativas presentes nos grupos sociais e que conferem unidade à obra literária. Ao realizar a passagem da estrutura tradicional para a da economia liberal, isto é, consolidar o mundo burguês, novas homologias se estabelecem entre o sistema de troca e a manifestação literária característica do período, nascendo o romance. Para alcançar estas homologias:

O instrumental teórico de que lança mão para enfrentar esse desafio parte das reflexões de Marx sobre o fetichismo da mercadoria e de sua generalização para todas as esferas da vida social, tal como foi desenvolvida a teoria da reificação de Lukács em História e consciência de classe (FREDERICO, 2005, p. 435).

Cumprindo com uma função cética frente à validade do conhecimento sobre a realidade que pode ser depreendido da literatura, surge no pós-guerra, com Roland Barthes e Gérard Genette, a "teoria das formas literárias". Esta corrente exclui radicalmente qualquer sujeito (individual ou coletivo) para a fundamentação ou explicação da obra literária. "Com essa compreensão, os dois autores colocavam a história em suspensão" (PESSOA, 2013, p. 182). Insatisfeito com a tradição da literatura realista-naturalista tradicional, Barthes escreve que essa modalidade encobre os meios pelos quais uma imagem da sociedade é construída:

É uma "literatura invisível" que visa despertar "um efeito de realidade" nos leitores, ou seja, desperta uma ilusão de que ela simplesmente deixa a realidade manifestar-se ou acontecer na literatura. (...). Ele não só questionava a capacidade de a linguagem e a literatura representarem adequadamente a realidade, mas também duvidava da capacidade de o conhecimento humano captar a realidade como tal. Como a literatura realista-naturalista dá a impressão de ser capaz de fazê-lo, Barthes concluiu que ela apenas "simula" ser uma imagem objetivamente verdadeira da sociedade (SEVÄNEN, 2018, p.53-4).

Para a corrente *pós-estruturalista*, na qual se situa Barthes, a função crítico-social da literatura se explica pelo poder de questionamento que esta é capaz de lançar sobre as representações da realidade, revelando os aspectos ideológicos que operam sob constructos sociais. Tanto o realismo quanto o naturalismo reforçam os aspectos ilusórios das representações, por isso, nesta tradição intelectual, são considerados movimentos não satisfatórios do ponto de vista epistemológico. “Dessa forma, o pós-estruturalismo rejeitou a epistemologia realista e a possibilidade de conhecimento objetivo, e tem sustentado o agnosticismo ou o ceticismo em matéria de conhecimento” (SEVANEN, 2018, 55).

A crítica à ideologia lançada sobre a literatura também encontra respaldo na sociologia de Bourdieu, para quem a esfera da cultura está repleta de crenças e ideias falsas sobre a realidade, de modo a considerar a prevalência da origem social e dos valores e visões de mundo em sua análise. “Pode-se definir crítica da ideologia como um procedimento que visa apurar o valor de verdade ou a validade das visões de mundo e dos valores presentes na literatura” (SEVANEN, 2018, p.72).

A sociologia de Bourdieu (1996) pensa o campo literário em comunicação com o campo de poder. Nesta abordagem, o autor transfere para a obra a autonomia da análise, porém reservando ao objeto um conjunto de elementos e indícios sociológicos. Para Bourdieu, a ficção é como uma reencenação do real, isto é, uma reconstituição das ilusões acessadas pelo homem ao interagir com o mundo. Uma produção literária será tanto melhor como ficção na medida em que se organiza para ocultar as estruturas sociais. A literatura, na concepção de Bourdieu, configura mais um aspecto de dominação simbólica, combinando visibilidade com encobrimento para originar um tipo de violência que se faz mais eficaz na medida em que os indícios de autoridade são disfarçados sob formas suaves e invisíveis da expressão de poder.

O “efeito de real” é essa forma muito particular de crença que a ficção literária produz através de uma referência denegada ao real designado que permite saber recusando saber o que ele é realmente. A leitura sociológica rompe o encanto. Colocando em suspenso a cumplicidade que une o autor e o leitor na mesma relação de denegação da realidade expressa pelo texto, ela revela a verdade que o texto enuncia, mas de modo tal que não a diz; além disso, ela faz surgir o contrário a verdade do próprio texto que, precisamente, define-se em sua especificidade pelo fato de que não diz o que diz como ela o diz. A forma na qual se enuncia a objetivação literária é sem dúvida o que permite a emergência do real mais profundo, mais oculto (aqui, a estrutura do campo do poder e o modelo do envelhecimento social), porque ela é o véu que permite ao autor e ao leitor dissimulá-lo e dissimulá-lo para eles próprios. (BOURDIEU, 1996, p. 48-9).

Ao tratar a literatura como “campo”, Bourdieu reconhece que esta possui vínculo com o real, de modo a não ser apenas um criação ficcional, mas, por outro lado, este vínculo não é o *reflexo* do real. No entanto, ao afirmar que toda literatura é desprovida de valor cognitivo, “o sociólogo deixaria de se interessar pela obra literária, tanto por razões metodológicas como para preservar a eficácia da pesquisa sociológica” (LEENHARDT, 2018, p. 36). Como crítica à perspectiva bourdieusiana, Leenhardt rejeita a concepção da literatura como um engano:

A literatura não se situa no plano da enunciação da verdade do real. Ela não concorre, nesse plano, com a sociologia, pois a sociologia não pode pretender explicar melhor essa verdade do real, uma vez que esse não é o objetivo nem a pretensão da literatura (LEENHARDT, 2018, p.36).

Outro importante sociólogo que dedicou atenção a questão literária é Raymond Williams. Ao debruçar-se sobre os estudos culturais em sintonia com o marxismo, Williams propõe uma análise para além das tradições idealista e materialista ortodoxa: “Raymond Williams retém muito desta perspectiva de tentar perceber como arte e a cultura estão permeadas de experiências humanas reais – mas, lógico, trabalhando no polo oposto: concebendo as obras literárias inscritas no mundo real” (FREIRE; SANTANA, 2018, p.17). Para Williams (1979), cultura e arte são práticas sociais materiais. A cultura nesta perspectiva opera como dimensão de importância para a compreensão da vida social, especialmente nos aspectos relacionados com os arranjos de grupos e classes. O autor rompe com a percepção enfática da infraestrutura sobre a superestrutura para outra premissa marxista, a de que o ser social determina a consciência. Sendo a sociedade um todo formado pelos homens, não poderá ser definida como algo que contraria a ação dos homens, mas como a força constitutiva de todas as ações, sejam de âmbito político, econômico ou cultural. O que impulsiona a ação dos homens, portanto, não é uma esfera isolada do mundo social, mas o todo do processo social.

As formas culturais de ação constituem um aspecto fundamental no pensamento de Williams, pois a arte passa a integrar o conjunto dos fenômenos sociais enquanto prática coletiva, o que significa dizer que a análise de uma obra remete-se à experiência social compartilhada. Assim a cultura não está condicionada à infraestrutura e nem a esta pertence, mas participa da esfera de produção da vida, integrada às formas de consciência histórica. Williams também inova ao desenvolver o conceito de *estrutura de sentimentos*, responsável pela reconstrução da realidade histórica a partir da organização dos

significados e dos valores, evitando reduzi-los a uma totalidade acabada ou à experiência reificada. O estudo da Arte e da Literatura, a partir deste conceito, têm status privilegiado, haja vista a existência de particularidades que não podem ser reduzidas à formalização, mas permitem adentrar num mundo onde a experiência pode ser acessada a partir da linguagem que conecta o escritor ao mundo a que pertence. A obra de Williams, ao conciliar a vertente idealista com a materialista, avança na medida em que resguarda a autonomia da atividade artística, mas admitindo que as manifestações de arte são sempre associadas às forças materiais, daí a expressão chave desta combinação ser o “materialismo cultural”.

Numa chave contrária à noção de experiência, que propõe o estudo da arte em sintonia com os significados e valores da vida em sociedade, Antônio Cândido (2006) toma os fatores sociais para conduzir a análise interna da obra (FREIRE; SANTANA, 2018). A partir do corte epistemológico voltado para a estruturação, processo por meio do qual o que era condicionante se torna elemento interno pertinente (CANDIDO, 1974), o autor considera os elementos internos e externos em relação continuada para a apreciação da expressão artística, competindo àquele que analisa a obra a tarefa de identificá-los diante do todo orgânico que se apresenta.

Ao tratar dos aspectos sociais envolvidos na produção artística, a sociologia tem papel de subsidiar o entendimento do fenômeno artístico, mas não o de explicá-lo em sua totalidade, sob o risco de desorientar a interpretação. É do interesse de tal análise, entretanto, responder sobre as influências dos fatores socioculturais sobre a obra, que podem ser tipificados em três grupos: aqueles relacionados à estrutura social; aqueles que se ligam aos valores e ideologias; os que dizem respeito às técnicas de comunicação.

Apesar de toda articulação dos elementos indicados para a compreensão dos aspectos sociais que envolvem a Arte, o fenômeno artístico é inalcançável para a sociologia, resguardando para Filosofia e a crítica os contornos estéticos de uma obra. Ao subdividir a literatura em dois tipos, uma para os povos primitivos e outra para as sociedades modernas, Cândido localiza no primeiro grupo a proeminência dos estímulos sociais para a produção literária, reservando para a sociologia maior potencial analítico; para a sociedade moderna a literatura erudita tem maior penetração, e nesta modalidade os elementos sociais aparecem de forma oculta, de difícil apreensão, dada a maior complexidade do tecido social expresso pelos diferentes grupos, o que acaba autorizando a primazia da análise estética em detrimento da sociológica.

As breves apresentações epistemológicas tiveram como intuito recuperar algumas das discussões em torno das possibilidades de compreensão do fenômeno literário a partir da sociologia. As diferentes perspectivas apontadas ajudam a vislumbrar a complexidade do tema e as possibilidades de articulação entre as duas áreas. No entanto, combinar este debate junto à perspectiva educacional requer pontos de contato entre o método de análise e a prática de ensino. Para tornar essa realização possível a pesquisa pretende recuperar a perspectiva de Karel Kosik (1969) a respeito da dialética e da vida cotidiana.

2.2. A dimensão epistêmica da literatura em Karel Kosik

Esta seção é dedicada à compreensão do método dialético e da totalidade concreta em Karel Kosic. A partir das reflexões do autor, e das possibilidades apontadas para se alcançar o conhecimento a partir do concreto, a questão educacional será colocada em destaque para tratar das conexões entre a literatura e a sociologia.

Segundo Marx (2011), o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, ou, ainda, unidade da diversidade:

Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto (MARX, 2011, p. 54).

Ao se trabalhar a *totalidade concreta* (KOSIK, 1969) é preciso ter claro que esta não significa o *todo* e nem o princípio fundador deste todo, mas sim a busca pelas múltiplas determinações e mediações históricas que constituem o objeto estudado. Assim, a totalidade concreta é uma forma de rejeição à visão fragmentada da realidade e às falsas concepções de concreto produzidas pela aparência. Para chegar à totalidade concreta, o caminho metodológico será a dialética.

O método dialético parte do princípio que a realidade, tal qual se apresenta, não se traduz de forma imediata como conhecimento, isto porque o homem, permeado pelas relações sociais, age de maneira prático-utilitária, criando representações dissociadas da totalidade e fundadas no que Kosik chama de *pseudoconcreticidade*, uma noção falsa do

concreto. Se para o autor a consciência sobre o real é um processo afastado da percepção comum e cotidiana, o caminho para o conhecimento requer a *desnaturalização* do que se impõe como *natural*, seguindo na direção que aponta para além da pseudoconcreticidade. Para a pseudoconcreticidade, *fenômeno* e *essência* são tratados como equivalentes quando, em verdade, se o fenômeno é a manifestação das coisas, a essência é o que explica a apresentação do fenômeno no mundo, por isso a exigência da análise crítica para romper com o mundo das aparências.

A *cotidianidade* é um conceito desenvolvido pelo autor para expressar o que seria um dos motores da automatização da vida. Este mecanismo alcançaria milhões de pessoas a partir de um ritmo regular de trabalho, ação e vida. A cotidianidade responde também pela possibilidade de se desenvolver habitualidade sob os ambientes menos habituais e humanos. As ações praticadas no âmbito da cotidianidade oferecem o conforto da automatização de diversas ações vitais, o que exclui a consciência e a reflexão. A percepção da cotidianidade só ocorre na medida em que o excepcional, o extraordinário, emerge à consciência. Por isso, para que o homem possa descobrir a verdade da cotidianidade alienada deve conseguir dela se desligar, libertando-se da familiaridade para exercer o *estranhamento*, a violência sob o usual. Nesse caminho, é precisamente com a arte moderna, abarcando poesia, teatro, artes plásticas e cinema, que a violência se projeta sobre a cotidianidade e revela o falseamento da pseudoconcreticidade.

A obra de arte consiste numa dupla caracterização em relação à realidade: ao mesmo tempo em que expressa a realidade, também a cria. A realidade nesta segunda proposição comporta-se como produto dependente da obra, não existindo nem antes ou depois, mas precisamente em seu interior. Assim como a filosofia, a arte é entendida como um impulso no qual se releva o homem e a realidade. A obra de arte se realiza com caráter desmistificador e revolucionário na medida em que conduz o homem desde as representações e preconceitos da realidade até à própria realidade e à sua verdade. A verdade expressa pela arte está além, portanto, das representações já conhecidas. A verdade que se expressa artisticamente, sob evidências sensíveis, recria a realidade para além da duração temporal do mundo por ela representado, cria uma realidade sobrevivente, revelando a verdade das suas especificidades:

A partir de um palácio renascentista é possível fazer induções sobre o mundo renascentista; por meio do palácio renascentista é possível adivinhar a posição do homem na natureza, o grau de realização da liberdade individual, a divisão do espaço e a expressão do tempo, a concepção da natureza. A obra de arte, contudo, exprime o mundo enquanto o cria. Cria o mundo enquanto revela a

verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. Na obra de arte a realidade fala ao homem (KOSIK, 1969, p.118).

Ao retomar a obra de Franz Kafka, Kosik aponta para a destruição da pseudoconcreticidade operada pela arte. Os dramas de Shakespeare igualmente surgem como fontes que exprimem e recriam a realidade. A arte não está condicionada à realidade social, mas é antes de tudo uma forma de expressão da práxis humana, na qual o homem assume o lugar de sujeito e cria a realidade social.

O método empregado por Kosik, a dialética do concreto, orienta-se não só como um método de estudo da realidade, mas como uma possibilidade de conhecer as coisas a partir da destruição da pseudoconcreticidade. A práxis autêntica será aquela que qualifica o homem como agente criador da realidade, fazendo da arte uma expressão legítima para alcançar o conhecimento. A obra literária, ao consagrarse como obra-prima, insere-se como práxis humana, explorando a cotidianidade e superando-a enquanto forma de fazer notar o que a naturalidade e a alienação ocultam. Por isso a pertinência de associar a educação com práticas desnaturalizadoras ganha sentido quando diante de materiais que tenham esse potencial de desmistificação. A respeito das afinidades entre a literatura e o ensino de sociologia, convém tomar a fala de Octavio Ianni (1999) a respeito das formas narrativas que se expressam pelo mundo da cultura:

Como o mundo é complexo, intrincado, difícil, problemático, contraditório, contínuo, descontínuo, opaco e infinito, os indivíduos e as coletividades estão sempre empenhados em alguma forma de exorcismo, sublimação ou fabulação. Muda a linguagem, mas permanece a obsessão de desencantar e reencantar, para que se pareça com a utopia ou a nostalgia. (IANNI, 1999, p. 38).

Não se trata de igualar as duas expressões. Sabe-se que os princípios que guiam os estudos sociológicos estão assentados em fundamentações objetivas, enquanto a ficção tem liberdade para diminuir os referenciais históricos ou empíricos. No entanto, a literatura se aproxima da sociologia na medida em que, “quando bem desenvolvida, a narrativa literária desvenda ressonâncias mais gerais, ou propriamente universais, escondidas no singular” (IANNI, 1999, p. 39).

Pensando o universo escolar, é importante pensar o emprego da literatura como meio de romper com a alienação e ampliar a compreensão do mundo e de si. Nas palavras de Prades, a literatura tem a capacidade:

(...) transgressora, livre e capaz de romper as barreiras do cotidiano e conduzir a mundos e universos novos. Só a literatura possui essa chave. (...). A

experiência de uma obra literária conduz a criança e o jovem a compreender melhor as relações humanas e os contextos sociais nos quais se desenvolvem, abrindo caminhos para a compreensão do mundo e do outro” (PRADES, 2011, p. 38).

No entanto, ao se trabalhar com a prática literária nas escolas, é importante também ressaltar que a formação de leitores envolve um trabalho profissional guiado pelo conhecimento teórico do professor, e não relegado às práticas espontaneísticas:

(...) a opção por priorizar o desenvolvimento do gosto pela leitura não implica em espontaneísmo. Ao contrário, são os marcos teóricos, os instrumentos pedagógicos, o investimento na formação de educadores e a construção de indicadores de acompanhamento de projetos que dão identidade a um bom projeto de promoção da leitura. (DOURADO, 2011, p. 2).

Por fim, e procurando encerrar a discussão relacionada aos potenciais do material literário para a construção do conhecimento, resta recuperar a expressão de Wright Mills (1972) a respeito da prática de pensar sociologicamente. Ao propor o conceito de *imaginação sociológica*, Mills ensina que fazer sociologia não é apenas uma adequação de rotina de estudos para produzir conhecimento, mas sim um exercício de libertação do imediatismo e das circunstâncias pessoais para alcançar um universo mais amplo. Desprendido das concepções cotidianas e de senso comum, o sociólogo é aquele que treina a si mesmo para o estranhamento do mundo conhecido e encontro com o desconhecido. Conhecer a realidade a partir da literatura, sob o método da dialética do concreto, inscreve-se como prática da imaginação sociológica na medida em que a obra literária habilita conhecer diferentes desenhos de mundo. Por fim, é para este despertar de possibilidades na perspectiva do ensino que esta pesquisa se direciona, buscando caminhos para a prática docente, mas também estímulos para o fazer sociológico.

2.3. A crítica literária no Brasil

Apesar das inúmeras possibilidades envolvidas no campo de estudos da literatura, reivindicando para si um status próprio como objeto de estudos dentre um conjunto maior de objetos estéticos, o tratamento dado à literatura como intérprete do mundo social, ou, se assim for preferível, com formulações e questionamentos que interagem com o instrumental sociológico, não chegou, até o momento, a constituir uma tradição nos estudos brasileiros. A sociologia da literatura ainda é um vasto campo para ser explorado,

e por isso mesmo com pouco suporte para estruturar uma análise mais densa dos estudos sociais e, consequentemente, com apropriações no universo escolar.

Neste aspecto vale a pena conhecer um pouco sobre a experiência intelectual brasileira no âmbito das Ciências Sociais. Isto porque a tradição brasileira tem as suas particularidades que a separam do contexto europeu e estadunidense. Para Martins (2013) a própria generalização para o contexto brasileiro da história da intelectualidade advinda dos contextos citados, bem como o próprio conceito de sociólogo, deve levar em conta a capacidade interpretativa do estudioso e das singularidades do objeto envolvido. Para o autor, dois elementos são fundamentais para se estabelecer uma tipologia entre os ambientes intelectuais na modernidade, o tempo e o espaço:

No caso específico do Brasil, os intelectuais estavam presentes desde seu momento fundante enquanto Estado-nação, em inícios do século XIX. Entretanto, a constituição de um campo intelectual minimamente autônomo veio à tona somente em meados do século XX. Esse quadro histórico fornece elementos para se pensar os tipos de intelectuais que se fizeram presentes no caminhar da história nacional. Não resta dúvida que no século XIX, principalmente a partir do Segundo Reinado, os intelectuais estiveram intimamente ligados ao Estado, tanto na composição dos locais de sua sociabilidade, como o IHGB e as próprias casas legislativas, como na extração social de seu status e capital social e político, quanto na formação de seu mercado de trabalho. Associado a essa experiência, uma particularidade marcante deste tipo de intelectual é a poligrafia. São intelectuais que versaram sobre diversos assuntos, seja pela autoimagem criada e estabelecida por eles próprios, seja por sua formação ou mesmo pela demanda que o Estado lhes atribuía. Essa tradição de experiência intelectual, marcada pela poligrafia e pelo Estado, deixou marcas profundas na composição do intelectual à brasileira (MARTINS, 2013, p. 31-2).

A intelectualidade brasileira identificava-se, até o surgimento da sociologia, pelo caráter poligráfico, de modo que a multiplicidade de formas disponíveis (literatura, romance, ensaio) expressariam elaborações propostas pelo intelectual para tomar posição frente à realidade social. No campo literário, diferente da experiência europeia, a vida intelectual se expressava como forma de vencer os obstáculos enfrentados pela institucionalização da vida cultural. Dessas contradições se intensificariam as relações do intelectual com a escrita, as formas literárias e a vida pública. Na especificidade ensaística, do final do século XIX até década de 1930, os intelectuais foram produtores e ordenadores de novos mundos. Para Martins, portanto, os intelectuais são entendidos como um grupo social cuja ação se centra para a organização da ordem cultural:

No fundo, o ponto central que Roberto Schwarz, Angel Rama, Renato Ortiz e Silviano Santiago levantaram é a contraposição de que a vida intelectual seria constituída a partir da mímesis, de uma simples cópia da tradição intelectual do centro, e, ao mesmo tempo, chamaram a atenção para as características gerais que essa posição à margem instituiu nesse tipo de experiência intelectual. Posto nestes termos, esse tipo de debate ressalta a noção de que essa experiência intelectual fornece explicações sobre os modos de pensar típicos de cada contexto nacional ou regional (MARTINS, 2013, p.38).

A origem e a formação dos grupos de intelectuais ocupou um lugar de bastante relevância para a constituição da sociologia brasileira, especialmente da sociologia paulista (1940-1970), em meio ao processo de modernização social. Neste cenário, uma arena de disputas se dá entre instituições, grupos e atores para a formulação de campos de estudo, orientados antes por perspectivas de análise do que por especialidades da ciência sociológica propriamente dita. Como ressalta Jackson (2007b), pares de divergências, como ensaio e ciência, pensamento radical e conservador, teoria e pesquisa empírica, sociologia do desenvolvimento e da cultura, para citar apenas alguns, marcam a cadência deste período de constituição da sociologia local.

Conforme tratado em seção anterior, a institucionalização das ciências sociais no Brasil deu-se em São Paulo, e foi iniciada com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) em 1933 e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP (FFCL-USP) em 1934. A especialização acadêmica, entretanto, só se daria com a reforma universitária realizada na USP, no final dos anos de 1960, e com a nacionalização da pós-graduação, a partir de 1970. Embora o processo no caminho da especialização se desse progressivamente, quase toda produção teórica das ciências sociais, do marco inaugural até a reforma referida, tratou da problemática envolvendo a modernização brasileira. O esforço em questão tinha como propósito a compreensão da própria formação nacional, desdobrando-se nas dimensões de caráter social, econômico, político e cultural:

A análise das mudanças ou das possibilidades (e entraves) de reforma ou revolução da sociedade brasileira constitui a direção quase obrigatória a todas as linhas de pesquisa consagradas no período. Variam as perspectivas analíticas, mas o objeto é de certo modo o mesmo para todos, e por isso, até o final da década de 1960, a comunidade relativamente restrita de cientistas sociais dialoga de maneira direta entre si, ao contrário do que ocorre a partir de então, quando a especialização progressiva implica a dispersão temática e a formação de grupos, definidos por áreas de pesquisa (JACKSON, 2007a, p. 115-6).

Na empreitada pela profissionalização do cientista social foram incorporadas teorias e técnicas de pesquisa abordadas e guiadas por professores estrangeiros, especialmente os franceses na USP e os estadunidenses na ELSP. Ao lançar o desafio

para a consolidação científica das ciências sociais, as novas metodologias e referenciais adotados, para serem fortalecidos na cultura acadêmica, tiveram que marcar oposição em relação à forma precedente de produção intelectual.

As próprias tradições e pensamentos a serem desenvolvidos na recém escola diferenciavam-se:

Sabe-se, por exemplo, que Roger Bastide, que assume a segunda cadeira de sociologia em 1938 (no começo da década de 1940 passaria para a Sociologia I), substituindo Lévi-Strauss, interessou-se imediatamente pela leitura de autores brasileiros, indignando-se com a ignorância de muitos alunos a esse respeito e insistindo para que os estudassem. A obra de Bastide, e seu interesse pela realidade brasileira, não pode ser bem compreendida, como demonstrou Fernanda Peixoto (2000), se não conhecermos seu diálogo com autores brasileiros, como o modernista Mário de Andrade e o ensaísta (ou sociólogo) Gilberto Freyre (JACKSON, 2007b, p.35).

Mesmo entre os alunos de Bastide houve diferenciação no que tange ao caminho metodológico e interesse de pesquisa de cada um. Exemplo destas nuances, e até tensões, foram os discípulos Florestan Fernandes e Antonio Cândido:

Os dois encarnam pontos de vista quase opostos, expressos em textos decisivos das décadas de 1940, 1950 e 1960. Estamos diante de trajetórias concorrentes, fundadas em experiências sociais distantes. Colegas de graduação em 1941, primeiro ano do curso para Florestan, último para Antonio Cândido, depois assistentes de Fernando de Azevedo na cadeira de Sociologia II, até 1954, os dois trilharam caminhos distintos: o primeiro, exclusivamente dedicado à sociologia; o segundo, dividido entre sociologia e literatura, pelo menos até o final dos anos de 1950. Não é de se estranhar, assim, a diferença de pontos de vista; Antonio Cândido estando mais próximo duma perspectiva humanística, como verificamos em textos como “A Sociologia no Brasil” e “Literatura e cultura de 1900 a 1945”, nos quais o autor destaca, como forma típica de expressão do nosso pensamento, o “sincretismo” entre literatura e sociologia (JACKSON, 2007b, p. 35).

Para Antonio Cândido, a forma do ensaio estaria na fronteira entre a sociologia e a literatura. A maior liberdade de expressão do gênero favorecia, nesta perspectiva, a aproximação com o público leitor, além de estimular a criatividade do pesquisador. A forma do ensaio corresponderia ao sincretismo, que traduziria, em termos estéticos e expressivos, as características da evolução mental e das necessidades humanas para a compreensão da realidade, constituindo-se, também, em fator de diferenciação frente aos países cuja especialização acadêmica mais estrita vedaria tais apropriações. Diferente, no entanto, será a abordagem científica defendida por Florestan, que embora reconheça no ensaio a qualidade de apontar questões essenciais para a formação histórica e social do

Brasil, considera insuficiente a abordagem enquanto explicação para a complexidade envolvida na tarefa de explicar a realidade ou, se assim for preferível dizer, na constituição de bases sólidas para edificar a sociologia como ciência.

A despeito das posições marcadamente opostas, que dariam continuidade a outras gerações de sociólogos que assumiriam o posto de discípulos dos dois autores, como Octavio Ianni e Roberto Schwarz, Sylvia Garcia (2002) identifica uma marca convergente entre as duas perspectivas:

A consideração da trajetória intelectual de Cândido e Florestan efetivamente permite tomá-los como representantes exemplares da contraposição entre a atividade cultural e a atividade científica. Contudo, essa configuração não pode fazer esquecer que estamos diante de duas vertentes que se desenvolvem a partir de uma mesma concepção sobre a atuação do intelectual nas sociedades modernas. Um mesmo projeto, duas formas de realização. Aderindo a uma posição científica, Florestan projeta a possibilidade de uma realização radical do radicalismo proposto por Cândido (GARCIA, 2002, p. 99).

O trecho de Garcia em destaque chama a atenção para a natureza política de uma cisão identificada pelo viés conservador, que predominou no Brasil até a primeira metade do século XX, e um pensamento radical a ser praticado no contexto acadêmico, orientado para a compreensão da realidade brasileira e as possibilidades de transformação de tal realidade. Duas tradições acadêmicas se ancoram diante dos anseios da elite paulista em recuperar a hegemonia política perdida nos anos trinta após as Revoluções de 1930 e 1932, a da ELSP e a da FFCL – USP. Enquanto a ELSP era apoiada por setores da elite ligados ao Partido Republicano Paulista, e tinha como principal objetivo a formação da classe dirigente, seus estudos voltavam-se mais à pesquisa empírica e aos estudos de comunidade, buscando com isso alcançar a leitura mais objetiva da realidade. A FFCL, por seu turno, tinha como núcleo de influência os intelectuais reunidos no jornal *O Estado de São Paulo* e mantinha relações mais estreitas com o Partido Democrático. Também sob o projeto político de formar uma elite intelectual para a direção do país, a estratégia metodológica voltou-se para uma linha mais teórico para a compreensão das particularidades brasileiras.

Até que as recentes escolas organizassem o modo de trabalho acadêmico, as produções em sociologia apareciam mescladas com outras áreas de humanidades. Esta foi a conclusão de Donald Pierson, integrado ao grupo de professores estrangeiros da ELSP, ao fazer a análise da Sociologia para o Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros (MBEB), organizado por Rubens Borba de Moraes e William Berrien, e

publicado em 1949. O Manual contou com suporte da Universidade de Harvard e foi financiado pela Fundação Rockefeller:

Os organizadores estavam cientes que este tipo de publicação, apesar das eventuais limitações e lacunas, era fundamental por propiciar um panorama geral dos estudos publicados que versaram sobre o Brasil. Além disso, os organizadores tiveram o cuidado de incluir antes de cada listagem de obras, estudos introdutórios escritos por diversos intelectuais do período, como José Honório Rodrigues, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Otávio Tarquínio de Souza, Alice Canabrava, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Astrojildo Pereira, Francisco de Assis Barbosa, Robert Smith, Pierre Monbeig e Donald Pierson (MARTINS, 2013, p. 41)

Para Pierson, o material sociológico no Brasil estava disperso em textos de diferentes matizes, apontando assim que o processo de institucionalização da ciência ainda estava no começo. Não obstante esta afirmação, Pierson identificava as 5 fontes principais da imaginação sociológica brasileira (historiadores sociais; folcloristas; viajantes; artistas e romancistas), para as quais atribuía a divulgação dos argumentos sociológicos e princípio de uma ciência:

A impressão de que o material sociológico virtualmente não existe no Brasil parece ter tido origem no seguinte conjunto de circunstâncias. Em primeiro lugar, certos títulos imprecisos ou inadequados ocultam, às vezes, material sociológico. Em segundo lugar (e o mais importante), a especialização no campo das ciências sociais acha-se na sua infância no Brasil e por conseguinte a maior parte do material sociológico se encontra amplamente espalhada, aparecendo entre dados referentes a outros campos, tais como história, geografia, economia, ciência política e etnologia, juntamente com eruditos comentários sobre a vida social, num grande número de livros e artigos (PIERSON, 1998, p. 1157 apud MARTINS, 2013, p.46-7)

Pierson teria se impressionado com a forma de fazer Sociologia, dada a sua trajetória em instituições cuja disciplina já estava consolidada. Apesar de considerar o Brasil um país cujas investigações sociológicas eram quase inexistentes, Pierson reconhecia que os pioneiros da Sociologia, ao se utilizarem do ensaio, criaram outra tradição própria para a Sociologia e a interpretação do Brasil a partir de argumentos sociológicos. Por isso os ensaios de interpretação geral são comumente associados ao surgimento da Sociologia no Brasil.

A respeito da particularidade do gênero ensaístico, Antonio Cândido e Florestan, como já mencionado, divergiam quanto à capacidade deste em refletir uma leitura sociologicamente válida. Para Florestan, a crítica ao ensaio gira em torno da subjetividade; ausência de rigor conceitual e aproximação excessiva com a literatura.

Haveria neste a autonomia metodológica em relação aos padrões científicos de análise, principalmente pela negação do empirismo como método. Florestan, como dito anteriormente, afasta-se inclusive de Bastide, de quem foi assistente na Cadeira de Sociologia I, e que englobava a cultura e outras manifestações artísticas para a composição da análise sociológica:

A análise sociológica da cultura englobando religião, arte, literatura, folclore permitiria, para Roger Bastide, plasmar formas de resistência ao processo de modernização. Nesse sentido, as diversas formas sociais e culturais tradicionais não se constituiriam em entraves à modernização, ao contrário, seriam necessárias à revisão crítica de seus pressupostos, marcados por uma visão etnocêntrica e dogmática. Dessa posição, o autor investiga os processos de “interpenetração de civilizações”, sobretudo em seus estudos sobre as religiões afro brasileiras, mas também nas pesquisas sobre folclore, arte etc (JACKSON, 2007b, p.44)

Florestan e Bastide, na relação entre discípulo e mestre, teriam deixado como legado o estudo racial, identificado na pesquisa do negro em São Paulo, de maior relevância sociológica dos anos de 1950, recebendo inclusive o patrocínio da UNESCO para a sua realização:

(...) já se percebe, entretanto, como demonstrou Fernanda Peixoto, a diferença de perspectivas que opõe a primeira parte do trabalho, escrita por Florestan, à segunda, redigida pelo sociólogo francês. Na composição do texto citado, as metades complementam-se, mas indicam ao mesmo tempo estilos de reflexão divergentes: a primeira orientada para as dimensões econômica e política (sendo o racismo expressão, na mentalidade, da transição da sociedade escravista à sociedade de classes), a segunda para as formas de ajuste psicosociais do negro diante da discriminação (diferenciadas em função das possibilidades de ascensão social, progressivamente ampliadas) (JACKSON, 2007b, p. 44)

É possível, a partir desta cisão entre motivações, identificar o que viriam a ser as disputas disciplinares no período. Se de um lado estavam os folcloristas, defensores dos estudos culturais, que posteriormente constituiriam a antropologia cultural, e que, à época de Bastide, apostavam na análise sociológica da cultura como caminho para a compreensão do processo de formação e modernização da sociedade brasileira na condição de subordinação à dominação europeia; de outro estavam os estudos do desenvolvimento. Para este último destaca-se o grupo que Florestan iria coordenar nos anos de 1960, e que selecionava como objetos de estudo a economia e a política. Esta abordagem compreendia que a proposta de desenvolvimento do capitalismo brasileiro

dependeria dos estudos das estruturas fundamentais da sociedade em associação com o capitalismo estrangeiro.

O projeto acadêmico de Bastide foi, entretanto, interrompido com o retorno deste a Paris e indicação de Florestan Fernandes para substituí-lo na cátedra. O legado de Bastide repercutiria muito mais na França do que na tradição acadêmica brasileira, na qual os seus discípulos teriam se dispersado em outras direções, com exceção dos trabalhos de Maria Isaura Pereira de Queiroz e Gilda de Mello e Souza. O impacto desta ruptura, como também a pouca flexibilidade admitida pelo sistema de cátedras para o encaminhamento de novos estudos, resultou na desvalorização da sociologia da cultura até, pelo menos, meados dos anos de 1970.

Quanto a Antonio Cândido, pode-se dizer que este constituiu trajetória acadêmica peculiar em relação aos colegas de curso, notabilizando-se por dividir-se entre as atividades docentes em sociologia e a crítica literária nos escritos para jornais. Logo após a conclusão da sua graduação, em 1942, Cândido ocupa a posição de professor assistente de Fernando de Azevedo na cadeira de Sociologia II. A atividade literária, no entanto, antecede a própria formação do sociólogo, tendo se destacado com a fundação da Revista Clima, em conjunto com alunos da FFCL. Paulo Emílio Salles Gomes, Décio de Almeida Prado, Antonio Cândido, Rui Coelho, Gilda de Mello e Souza e Lourival Gomes Machado participaram do empreendimento editorial que tinha como propósito marcar o lugar da crítica da intelectualidade paulistana do período.

Contudo, a obra que oficializa a passagem de Antonio Cândido para a Faculdade de Letras é *Formação da literatura brasileira* (1959). Além de servir como marco de transferência institucional, a obra oferece uma perspectiva de interpretação da sociedade brasileira a partir do viés literário. Conforme explica Jackson:

O deslocamento disciplinar de Antonio Cândido não o teria excluído, portanto, do contexto intelectual no qual estava inserido como sociólogo nos anos de 1950. Ao contrário, sua nova posição tornou possível a legitimação de um programa que visava, a um só tempo, à análise estética e sociológica da literatura. Dessa perspectiva, o estudo da cultura permitia avançar na compreensão dos processos de formação e modernização brasileiras, como o autor demonstrara na Formação (JACKSON, 2007a, p.127)

A obra de Cândido permite o entrelaçar de duas perspectivas analíticas, sendo que um volta-se para a estruturação do texto literário, assumindo este uma autonomia relativa; e outra para a literatura enquanto sistema que permite a compreensão pela perspectiva

sociológica. Assume, deste modo, uma dupla orientação, estética e sociológica, para constituir uma análise que conjuga aspectos da obra pela perspectiva internalista e externalista simultaneamente, ou seja, de intercomunicação entre a realidade social na qual se insere o texto e a realidade própria constituída pela obra:

Essa outra direção pretendia, principalmente, afinar os instrumentos da análise literária, pressupondo a “autonomia relativa” das obras e elegendo como tarefa central do crítico deslindar os mecanismos de estruturação das obras. Tal operação, quando bem realizada, poderia concretizar, na direção teórica prevista por autores como Lukács e Goldman, uma interpretação dialética da cultura que elege as obras como foco principal, mas permite ao mesmo tempo explicar a dinâmica da sociedade na qual essas seriam produzidas (JACKSON, 2007b, p.127)

Em função das condições dadas no curso da carreira profissional, Cândido inseriu-se num cenário de disputas e tensões acadêmicas, dentre estas a que diz respeito à dicotomia de possibilidades entre a literatura e a sociologia. O trabalho do autor identifica essas oscilações ao se identificar em lugar indefinido entre a sociologia e a literatura até consolidar a mudança na trajetória em direção à crítica literária.

Além de diversas contribuições dentro da crítica, Cândido tem como destaque duas obras que procuram dialogar com o ensaísmo brasileiro, *Formação e Os parceiros do Rio Bonito*. Enquanto no primeiro é possível perceber uma atitude de distanciamento com a relação ao contexto acadêmico de inserção do autor, para a qual privilegiava-se como objeto o desenvolvimento econômico. A obra consistiu na recuperação da história da literatura brasileira:

O pano de fundo histórico mais geral da empreitada seria o do pós-guerra e da democratização brasileira (interrompida em 1964), cujo clima geral pode ter influenciado a tese relativamente otimista defendida na obra. Esta afirma a concretização de um movimento histórico iniciado no século XVIII, durante o Arcadismo, e concluído no final do XIX, por meio do Romantismo. Nesses dois séculos, a literatura brasileira teria progressivamente se autonomizado da portuguesa, fato comprovado, segundo o autor, pelo surgimento de um escritor tão sofisticado como Machado de Assis, equiparável aos mestres do Romantismo e do Realismo europeus (JACKSON, 2011, p.34)

Na obra o autor desenvolve o argumento de “sistema literário” para circunscrever a dimensão social e histórica da literatura. Ao estudar a literatura brasileira como sistema, e sob influência da metodologia durkheimiana, Cândido atribuía como fato social o conjunto das produções literárias produzido em determinada reunião temporal. Porém, Cândido nunca perdeu de vista a dimensão autônoma da estética. Mas a Antonio Cândido

interessava, também, a possibilidade do julgamento estético e a defesa da “autonomia relativa” do texto literário. A literatura é definida nesse momento como um “sistema de obras ligadas por denominadores comuns”. Os instrumentos utilizados pelo autor para a interpretação de uma obra variam conforme o foco dado, adequando os primeiros aos fins pretendidos. Assim, uma interpretação poderia se dar a partir de apoios relativos à estruturação da obra, voltando-se para o condicionantes sociais e psíquicos envolvidos, e em outros atentar para o interior do texto apenas para debruçar-se sobre a organização formal do texto.

Feita a transferência para a Faculdade de Letras, Cândido não deixou de exercer a prática analítica de elementos externos à obra em estudos posteriores, com destaque para: *Estrutura e função do Caramuru* (1961), *De cortiço a cortiço* (2002) e *Dialética da malandragem* (1970). Além disso, a transferência de Cândido apontaria para uma mudança substancial na carreira profissional que iria se confundir com a própria história da crítica literária no Brasil. Cândido abre caminho com a formação de um programa coletivo de pesquisas, potencializando o alcance da sua obra. A semelhança do que fez Florestan Fernandes na sociologia, Cândido fixaria junto com os seus discípulos, dentre os quais Roberto Schwarz, Walnice Nogueira Galvão e Davi Arrigucci Jr, um novo padrão de trabalho para a crítica literária brasileira, implicando em maior rigor analítico e levando para o contexto acadêmico mais essa especialização nos estudos das humanidades, constituindo o que até hoje é considerada como uma das perspectivas mais inovadoras e influentes desta tradição de análise.

2.4. Análise da obra *O Cortiço*

Breve Resumo

O Cortiço, escrito no final do século XIX, é um romance importante no contexto do movimento naturalista no Brasil. A estética naturalista ganhou notoriedade com Emile Zola na França e, sob a influência de correntes filosóficas e científicas ligadas ao positivismo, foi de forte influência para a intelectualidade do período. A interpretação dada ao comportamento do ser humano funda-se na influência do meio, do instinto, da raça e das condicionantes sociais. Os dilemas desta desconfORTável posição sugerem a incompletude da liberdade e da autonomia enfrentadas pelo homem civilizado. Cabe destacar a contribuição de Alfredo Bosi na obra *História concisa da literatura Brasileira*:

Desnudam-se as mazelas da vida pública e os contrastes da vida íntima; e buscam-se, para ambas, causas naturais (raça, clima, temperamento) ou culturais (meio,

educação) que lhes reduzem de muito a área da liberdade. O escritor tomará a sério as suas personagens e se sentirá no dever de descobrir-lhes a verdade, dissecando o seu comportamento. (BOSI, 1999, p. 169)

O objetivo do autor, portanto, foi a construção de um retrato da sociedade carioca no contexto de modernização cindida com as tradições e contradições da vida social agrária. Evidencia, portanto, uma realidade colonizada, de agentes empreendedores na busca incessante do enriquecimento, sobretudo àquele fundado na trapaça, no roubo. O problema da formação étnica do brasileiro (o mestiço) também ocupa relevância na obra, constatando a inferiorização do negro numa sociedade escravocrata, eurocêntrica, racista. A interação entre a diversidade do meio estampa-se no fenótipo dos personagens, incorrendo no nivelamento do comportamento humano com o dos animais e na limitação da autonomia individual, que se dobra ao meio para garantir a sobrevivência.

A obra narra o início e desenvolvimento de uma moradia coletiva, iniciada pelo português João Romão, que, além do empreendimento, é dono de uma pedreira e de uma taverna. Narra, assim, a busca pelo enriquecimento individual, para o qual inexiste comedimento ou ética que tempere a conduta. João Romão se apresenta como catalizador da hostilidade no meio, valendo-se de todos os meios aptos a acumular e explorar o trabalho alheio, inclusive furto e homicídio. Sua amante, a escravizada Bertoleza, trabalha incansavelmente, e sem qualquer compensação, para o acúmulo do empreendedor primitivo, sem auferir, ao menos, a alforria. A violência é instinto onipresente em toda a obra, ilustrando a tônica de toda a história do Brasil.

A despeito da exploração, João Romão, em seu empreendimento para a fortuna, sofreu tantas privações quanto privou aqueles que empregou e escravizou. Nesse sentido, de acordo com Cândido (2004b), o branco se nivela ao escravo, ou, ainda, ao animal, visto que “trabalhava como um burro”. A diferença, adianta o autor, reside no fato de que o português, favorecido pela raça, tem possibilidade de juntar dinheiro e ascender socialmente, inserindo-se até nas mais altas camadas sociais (CANDIDO, 2004b, p. 110).

O segundo português retratado é o vizinho Miranda, comerciante bem estabelecido e com influência social, o que desperta a inveja de João Romão. Contudo, a riqueza de Miranda não vem por herança ou berço, mas pelo leito. É sua mulher, Estela, a fonte do enriquecimento, situação que o coloca em relativa subordinação, aceitando as traições da esposa e os desaforsos de quem só não goza de liberdade plena por força da biologia determinante dos sexos. Miranda se mantém economicamente em estabilidade ao longo

da narrativa, bem como infeliz. Contudo, por força do pragmatismo, opta pela aparência e prestígio à ter que ganhar a vida pelo trabalho.

É no momento em que Miranda recebe o título de barão que João Romão percebe que a riqueza econômica não é suficiente frente à necessidade de reconhecimento e prestígio social. É necessário frequentar bons restaurantes, teatros, ter bons modos, usar roupas finas, contrair boas relações, etc. A sua empreitada, a partir desta constatação, passa a ser o ganho do título. A partir daí João Romão se equipara à Miranda e começa a imitar suas conquistas, reformando o cortiço, variando os gêneros da venda, ostentando agora ares aristocráticos.

O arranjo conjugal de João Romão também impõe modificações. A amante, Bertoleza, depois de toda lealdade e devoção, passa a ser um entrave para os seus objetivos. João Romão se aproxima da família de Miranda para fazer a corte a Zulmira, filha do casal.

Percebendo a intenção de João Romão, Bertoleza lhe exige parte dos bens que teria acumulado ao seu lado. Para prosseguir com o plano, e manter o ouro, João Romão a denúncia ao antigo dono como escrava fugida. Mantendo a farsa até então, João Romão revela a encenação da alforria, a qual nunca comprou, mas a pretexto de fazê-lo, tomou o dinheiro da negra para si e manteve o segredo até o dia em que a conveniência o fez revelar. Assim, num gesto de desespero, prestes a ser capturada, Bertoleza se mata, deixando o caminho livre para o casamento de Romão e Zulmira.

Paralelamente à história da ganância de João Romão, estão os habitantes do cortiço. A maioria brasileiros, pessoas com menor ambição financeira, que todo o tempo servem de exemplo às teses naturalistas do determinismo biológico e geográfico. Dentre os tipos há o português Jerônimo, aquele que tem uma vida exemplar, de homem trabalhador, casado, pai de uma filha. Isto até cair nas graças da mulata Rita Baiana. Atraído pelos encantos da terra, Jerônimo adapta-se ao café e à cachaça, à sensualidade da música, da dança, passa noites no samba e deixa de comparecer à lida na pedreira, o que desvia o seu objetivo de vencer pelo trabalho para ser vencido pelo meio e pela atração sexual que sente pela mulata. Jerônimo é o homem branco, único português da tríade, a não alcançar a riqueza, a empobrecer, “abrasileirar-se” contraindo matrimônio com uma mulata, ao inverso de João Romão, que abandona a negra escravizada para casar-se com a branca aristocrática.

Pela expressão dos três personagens portugueses, o autor alude ao significado da presença do português no Brasil. Segundo Candido (2004b), a ascensão de João Romão, implicitamente posta no centro da narrativa, “tem para o romancista um caráter de paradigma, inclusive devido à reação suscitada no brasileiro mais ou menos ressentido pela constituição das fortunas portuguesas daquele tempo” (CANDIDO, 2004b, p. 111). Ainda, de acordo com o texto do autor, a acumulação de João Romão seria símbolo da exploração do brasileiro pelo estrangeiro, o que explica a ausência do sentimento de injustiça social, já que se sobressaem o nacionalismo e a xenofobia se sobressaem. Miranda, a sua forma, também se inclui nesse paradigma. Sua ascensão também acontece como resultado da exploração do brasileiro, só que pela via do matrimônio interessado. O prestígio de Miranda é resultado da influência da esposa, esta sim integrante da alta sociedade brasileira. Na análise de Candido, tanto João Romão quanto Miranda integram o subgrupo do português que vence o meio (CANDIDO, 2004b, p. 112). Já Jerônimo, que “opta pela adesão à terra e é tragado por ela” (idem, p. 113), é o português vencido pelo meio. Os três representam o explorador capitalista primitivo, de um lado, aqueles que exercem o domínio pela exploração, de outro, aquele que não logrou “ser agente no processo de espoliar e acumular” (idem, p. 114).

O cortiço, expressão do meio, é o verdadeiro protagonista do romance. É o espaço das transformações, de conformação aos instintos, o organismo vivo e autossuficiente. Não há saída para a redenção heroica em meio à degradação do meio. Mas, mesmo este personagem, reage à modernização pulsante da capital do Brasil em movimento de crescente urbanização. O cortiço São Romão, reformado e ampliado após o incêndio que o consumiu, demonstra que o que é a desgraça para muitos pode ser a felicidade de poucos. João Romão, precavido, usa o dinheiro do seguro para refazê-lo e contrapô-lo ao rival “Cabeça de Gato”. Aqueles que tudo perderam na tragédia, e não conseguiram se adaptar ao novo espaço, migram para o cortiço de fama mais degradante, para degradarem-se junto, ao passo que o empreendimento cresce e engrandece.

Uma possibilidade de visitar espaços na literatura

Discutir a questão urbana no Brasil é tarefa que exige grande esforço na recuperação histórica do uso da terra e marcação de propriedade, o que se volta para o processo de exploração desde a época de colônia até a influência das recentes políticas públicas pensadas para organizar a vida nas cidades. A obra de Aluísio Azevedo, *O Cortiço*,

fornecer indícios do aspecto formativo para a configuração social urbana brasileira. No século XIX, a obra já antecipava muito do que posteriormente se assistiu na corrida pela exploração do espaço urbano, que só seria intensificada até o presente. Assim, a centralidade do espaço na determinação do modo de vida dos personagens faz reconhecer o seu potencial como objeto de análise que leve à compreensão das categorias de análise da realidade brasileira.

A obra de Aluísio Azevedo tem como protagonista uma habitação coletiva no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. Apesar de não datado, o período é historicamente identificado com a pré abolição da escravatura. O trecho a seguir refere-se ao momento em que o amontoado da construção destinada à classe trabalhadora assume vida própria e transforma-se no objeto central do romance:

E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, e esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, naquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco (AZEVEDO, 2012, p. 82).

Cumprindo a função estética de reinventar o mundo a partir da sensibilidade do artista, o olhar naturalista procura, como uma lente de aumento, focar sobre o mundo e ampliar as características do meio determinantes para o desenvolvimento dos sujeitos, subtraindo destes a autonomia da ação e das possibilidades de vencer as forças orgânicas que o absorvem e tornam parte do próprio meio. Apesar da influência estrangeira, a originalidade deste estudo sobre a pobreza das habitações coletivas encontra-se permeada pelas relações e condições próprias do Brasil, oferecendo um texto completamente inédito neste propósito. Na interpretação de Antonio Cândido, a proximidade espacial entre explorador e explorado dará o tom da narrativa que registra os traços do capitalismo ainda incipiente num país semicolonial:

Por isso, O Cortiço "abrange" mais que L'Assommoir, e Aluísio foi buscar sugestões não apenas neste, mas em Nana, em La joie de Vivre, em PotBouille e quem sabe em La Curée. Por isso foi possível associar à vida do trabalhador a presença direta do explorador econômico, que no livro de Zola aparece vagamente sob a forma do senhorio cobrando aluguéis nos momentos difíceis, mas que n' O Cortiço se torna o eixo da narrativa. A originalidade do romance de Aluísio está nessa coexistência íntima do explorado e do explorador, tornada logicamente possível pela própria natureza elementar da acumulação num país que economicamente ainda era semicolonial. Na França o processo econômico já tinha posto o capitalista longe do trabalhador; mas aqui eles ainda estavam ligados, a começar pelo regime da escravidão, que acarretava não apenas contacto, mas exploração direta e predatória do trabalho muscular (CANDIDO, 1991, p.113)

Como traço incomum dos registros literários brasileiros, *O Cortiço* preocupou-se em desenvolver as linhas do mecanismo de enriquecimento individual até então omitido, ou sugerido por herança, dote ou outra causa fortuita (CANDIDO, 1991). Como uma fortuna conquistada na base de exploração, o português João Romão, personagem principal, alcançará sucesso a partir de duas formas de enriquecimento no país: o cortiço e a venda de gêneros, ou, ainda, o processo de exploração da terra e do comércio.

O enriquecimento de João Romão é o resultado do cruzamento das conveniências do meio com um sistema social fundado na escravidão. O cenário é de todo vantajoso ao explorador estrangeiro, já que, tendo a demarcação racial posta em seu favor, contará com circunstâncias propícias para lograr vantagens na exploração do trabalho e na espoliação das riquezas. Como se contasse o próprio movimento de ocupação do território brasileiro, o terreno do cortiço se esculpe invadindo terrenos baldios ao redor, referenciando a prática do roubo para a aquisição das terras; avançando na direção da pedreira, aludindo à exploração dos recursos naturais; projetando-se inicialmente na horizontal, ao modo da senzala; para então ganhar edificação vertical, típica dos sobrados no processo de urbanização; em convívio com elementos da economia rural (porcos, horta e capim), informando sobre a sobrevivência de um país arcaico na reestruturação moderna que se seguiu.

O empreendimento de João Romão volta-se ao proveito máximo de qualquer situação capaz de gerar retorno financeiro, intensificando a prática da privatização do espaço, dos recursos naturais e de qualquer estrutura que sirva à classe trabalhadora:

(...)por cima de uma tabuleta amarela, em que se lia o seguinte, escrito a tinta encarnada e sem ortografia: “Estalagem de São Romão. Alugam-se casinhas e tinas para lavadeiras”. As casinhas eram alugadas por mês e as tinas por dia; tudo pago adiantado. O preço de cada tina, metendo a água, quinhentos réis; sabão à parte. As moradoras do cortiço tinham preferência e não pagavam nada para lavar. Graças à abundância da água que lá havia, como em nenhuma outra parte, e graças ao muito espaço de que se dispunha no cortiço para estender a roupa, a concorrência às tinas não se fez esperar; acudiram lavadeiras de todos os pontos da cidade, entre elas algumas vindas de bem longe. E, mal vagava uma das casinhas, ou um quarto, um canto onde coubesse um colchão, surgia uma nuvem de pretendentes a disputá-los (AZEVEDO, 2012, p.81).

Com valor de documentação sociológica, *O Cortiço* é como o retrato de um dos aspectos da formação brasileira, disfarçado em romance, reconhece Gilberto Freyre (2002). João Romão representa, com o seu empreendimento, o próprio sistema de exploração do operariado em formação no Brasil. Na sua lógica tacanha, João Romão aceita empregar na pedreira, comprada à base do acúmulo dos aluguéis e das vendas do

armazém, apenas aqueles que assumem o compromisso de morar no cortiço (pagando aluguel) e fazer todas as compras na sua venda. Vincula-se aí a moradia ao trabalho como forma de dupla exploração.

Mas o cortiço também se reestrutura de forma a receber benfeitorias que acabam por segregar aqueles em condições de acompanhar a elevação nos preços do aluguel daqueles que, inadaptados, são expulsos para outro tipo de habitação. A situação se dá justamente após um grande incêndio, que seguido de outras tentativas, levaram o vendeiro a prevenir-se assegurando a sua propriedade. O feito permitiu que João Romão não apenas lucrasse com a tragédia dos moradores, estes sim com o prejuízo das tralhas em chamas, mas que reinvestisse num empreendimento ainda maior:

O Miranda apresentou-se na estalagem logo pela manhã, o ar compungido, porém superior. Deu um ligeiro abraço em João Romão, falou-lhe em voz baixa, lamentando aquela catástrofe, mas felicitou-o porque tudo estava no seguro. O vendeiro, com efeito, impressionado com a primeira tentativa de incêndio, tratara de segurar todas as suas propriedades; e, com tamanha inspiração o fez que, agora, em vez de lhe trazer o fogo prejuízo, até lhe deixaria lucros.

- Ah, ah, meu caro! Cautela e caldo de galinha nunca fizeram mal a doente!... segredou o dono do cortiço, a rir. Olhe, aqueles é que com certeza não gostaram da brincadeira! acrescentou, apontando 99 para o lado em que maior era o grupo dos infelizes que tomavam conta dos restos de seus tarecos atirados em montão.
- Ah, mas esses, que diabo! nada têm que perder!... considerou o outro. E os dois vizinhos foram até o fim do pátio, conversando em voz baixa.

- Vou reedificar tudo isto! declarou João Romão, com um gesto enérgico que abrangia toda aquela Babilônia desmantelada. E expôs o seu projeto: tencionava alargar a estalagem, entrando um pouco pelo capinzal. Levantaria do lado esquerdo, encostado ao muro do Miranda, um novo correr de casinhas, aproveitando assim parte do pátio, que não precisava ser tão grande; sobre as outras levantaria um segundo andar, com uma longa varanda na frente toda gradeada. Negociozinho para ter ali, a dar dinheiro, em vez de uma centena de cômodos, nada menos de quatrocentos a quinhentos, de doze a vinte e cinco mil réis cada um! (AZEVEDO, 2012, p. 299-300).

A revitalização do cortiço representa o processo de urbanização no Rio de Janeiro, que mais tarde daria vez à gentrificação durante o projeto de modernização de Pereira Passos, no começo do século XX. A remodelagem das ruas, na tentativa de aproximar a capital do país à capital francesa, representou o avanço do poder público sobre as habitações populares, transferindo os moradores para as regiões dos morros e com menor segurança. Na obra, os moradores expulsos encontram habitação no cortiço concorrente, o “Cabeça de Gato”. Surge daí uma cisão de classe entre o cortiço reconstruído e o cortiço para os pobres. Recuperando a pergunta de Paulo Franchetti (AZEVEDO, 2012, p.38), “Qual deles seria o Brasil? Ou haveria dois Brasis?”. Sem a pretensão de emergir para

uma interpretação alegórica, o cortiço reúne, entre a narrativa e a simbologia, as duras condições de habitação destinada aos mais pobres, sujeitos ao privatismo absoluto e à condição de despossuídos do controle sobre o modo de habitar e de se desenvolver no espaço.

3. SEQUENCIA DIDÁTICA: UMA SUGESTÃO DE TRABALHO

A terceira seção deste trabalho se constitui em parte propositiva, sem pretensão de prescrever para a prática docente, mas antes estabelecer um diálogo com professores, sugerindo reflexões na busca de diferentes possibilidades pedagógicas, que se transformam de acordo com a cultura escolar.

A proposta da sequência didática é oferecer suporte para o tratamento do tema *desigualdade social*, contemplado em eixos distintos, mas em destaque no bloco de estudos denominado por *não cidadania*, no eixo *poder*. A orientação curricular²⁶ do Estado de São Paulo indica o conteúdo para o último bimestre do terceiro ano do Ensino Médio.

Ao tratar dos aspectos que desfavorecem a cidadania, o bloco visa desenvolver nos alunos, entre outras habilidades, a capacidade de refletir a respeito da reprodução da violência e sua banalização; o lugar do ser humano frente aos conflitos sociais condicionados pela desigualdade; a compreensão do significado da desumanização e “coisificação” do outro; e o resgate à especificidade da condição humana e dos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à dignidade e as condições mínimas de sobrevivência.

A abordagem do tema requer uma sondagem dos estudantes a respeito do que compreendem por desigualdade e como a observam no mundo em que vivem. Com a finalização desta sequência didática, espera-se que o estudante possa apresentar um ponto de vista mais elaborado sobre as questões que envolvem a desigualdade de acesso aos direitos e a reprodução da violência na sociedade. Conforme as orientações curriculares, o alvo da Sociologia no Ensino Médio não é a apreensão de conceitos, mas a capacidade de formulação de relações com a realidade social mais nuançada e diferenciada do senso comum. O objetivo desta sequência será a articulação deste eixo com questões que também podem ser articuladas aos eixos *cultura* e *trabalho*, de forma que a complexidade do tema possa ser acessada em outros momentos da aprendizagem com o fim de ampliar o repertório dos estudantes em relação aos referenciais teóricos e aos materiais de análise sugeridos, exercitando a reflexão e a imaginação sociológica.

²⁶ Curriculo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Último acesso em 08/01/2019.

Como proposta de material de análise, esta sequência buscará mediações com materiais diversos, porém se valerá de indicações da obra que possam servir como mediação ao ensino.

O objetivo não é esgotar as possibilidades de leitura, e nem abarcar toda a complexidade sociológica envolvida na obra, mas oportunizar ao estudante hábitos de leitura que serão essenciais para o exercício da Sociologia em diferentes materiais de análise.

3.1. Apresentação

Esta sequência didática visa contribuir com novas possibilidades de práticas pedagógicas, oferecendo um plano de aulas destinado a abordar o tema da *desigualdade social*, presente no bloco temático da *não cidadania*, no eixo de estudos de *poder*, mas também nos demais eixos, *cultura e trabalho*. O final da sequência contará com o suporte da obra literária *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, que teve a primeira publicação em 1890. Este trabalho focará no primeiro capítulo da obra, porém a metodologia empregada poderá ser transposta aos demais capítulos, ou até a outras obras literárias, a fim de explorar melhor as possibilidades de leitura. Não se trata aqui de desenvolver um material original, haja vista que os estudos literários são amplamente explorados nas abordagens escolares, mas de propiciar um arranjo original deste material para a aprendizagem sociológica, privilegiando aspectos que levam à desnaturalização das relações sociais.

O método aqui empregado diz respeito à pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, contando com influências da teoria da atividade de estudo, do psicólogo soviético Alexei Leontiev. O termo pedagogia histórico-crítica refere-se à metodologia desenvolvida por Dermeval Saviani no sentido da superação das teorias de ensino até então em curso, em especial a do tipo crítico-reprodutivista, ou teoria do sistema de ensino como violência simbólica, representada por Bourdieu, Baudelot e Establet. Nesta nova concepção, o autor procura diferenciar-se da concepção anterior apontando saídas que não perdessem o senso crítico, mas que rompessem com a reprodução da desigualdade no processo da aprendizagem. Nesse sentido, afirmam Duarte e Saviani (2012, p. 9) que “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias”. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola é fundada pela sociedade, e esta sociedade, de modo de produção capitalista, está dividida em classes com interesses opostos. Estes interesses alcançam a escola, de forma

a não permitir a transformação da escola no sentido dos interesses da classe dominada. Para que a teoria pedagógica seja revolucionária, esta deve ser pensada sob os interesses da classe dominada, fazendo da escola um instrumento de luta contra a marginalidade.

O método histórico-crítico defende que a escola seja o espaço da educação formal, da socialização, do acúmulo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos deixados pelo homem ao longo da História. A função da escola será difundir os conhecimentos no patamar mais desenvolvido em que se encontra, visando com isso à humanização dos indivíduos a partir do desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores. O destaque nesta metodologia não será nem o professor, como ocorre com a pedagogia tradicional, e nem os alunos, como na pedagogia nova, mas sim no conhecimento. O conhecimento será o ponto de encontro entre os dois níveis de compreensão da realidade, por meio de prática social comum a ambos (BATISTA e LIMA, 2012). Nos termos de Saviani:

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

Feita esta contextualização a respeito dos objetivos da pedagogia histórico-crítica, e antes de seguir com as especificidades do método, passa-se à compreensão dos fundamentos ontológicos da concepção histórico-social no processo do conhecimento a partir de Leontiev. Como continuador dos estudos de Vigotsky, Leontiev (2004) defende que é no processo de socialização que o homem adquire a humanidade e desenvolve as funções psíquicas superiores. Para o autor, o processo de apropriação da cultura pelos indivíduos se dá na forma de atividades que reproduzem os traços essenciais da atividade acumulada por um objeto na cultura (DUARTE, 1998). Sob a influência da perspectiva marxiana, a concepção histórico-social admite como síntese da dialética entre objetivação e apropriação do conhecimento a dinâmica essencial do trabalho. O homem se faz sujeito a partir do processo social do trabalho, que opera sob a ação de dois tipos de leis: as biológicas, nas quais os órgãos se adaptam às condições e necessidades de produção; e as

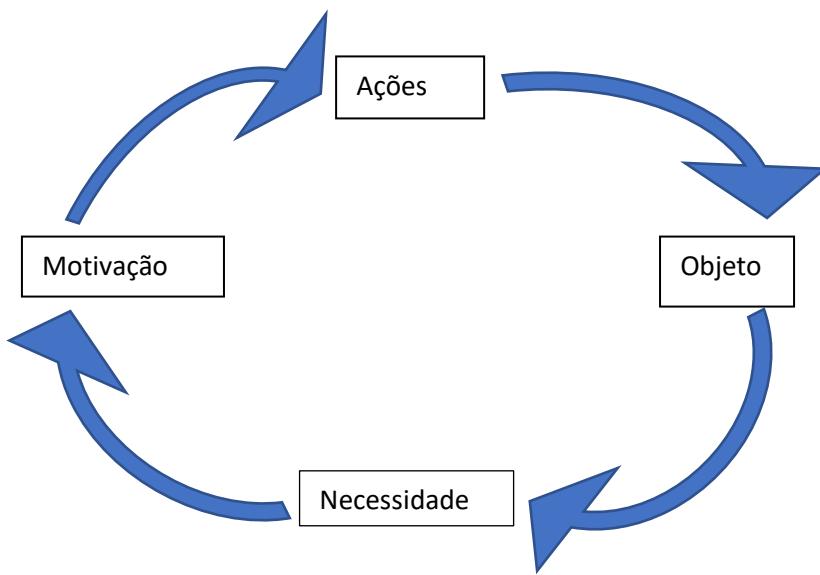
sócio-históricas, que regem o desenvolvimento da produção e dos fenômenos por ela engendrados. Com o salto evolutivo para a categoria homo sapiens, o homem libera-se das leis biológicas para que as leis sócio-históricas sejam condutoras do seu desenvolvimento. Sem assumir a preponderância da Biologia como instrumento de fixação, é o trabalho, enquanto atividade humana fundamental, que será responsável por transmitir o acúmulo histórico na forma da prática social:

A diferença entre a produção animal e a produção humana se evidencia claramente quando se analisa, por exemplo, de produção de instrumentos. Esta produção é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, como um processo de objetivação. Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía enquanto objeto estritamente natural, uma função que não possuía enquanto objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a certas finalidades no interior da prática social (DUARTE, 1998, p.106)

O trabalho, enquanto atividade, possibilita ao homem transformar a natureza de acordo com as suas necessidades, criando os objetos e os meios de produção, desenvolvendo a técnica, a ciência e a arte. O conhecimento demandado para a produção dos artefatos é também neles cristalizado, incorporando o progresso e a complexificação dos processos de desenvolvimento dos produtos. Em outros termos, as forças produtivas revelam o nível de desenvolvimento das forças de produção. Reconhecendo este mecanismo, Leontiev aprofunda a questão do desenvolvimento do homem a partir da descrição de como ocorre o processo de apropriação pelos indivíduos das aquisições no desenvolvimento histórico da sociedade, isto é, como se chega no conhecimento.

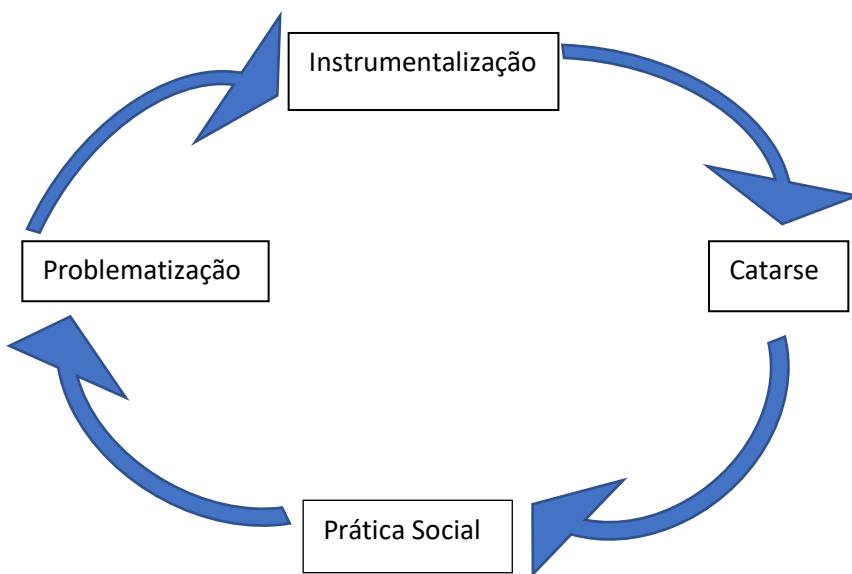
Uma vez compreendido o conceito de atividade enquanto transformação criativa das pessoas a partir do trabalho, Leontiev investigou a construção concreta da atividade humana, determinando seus componentes: as necessidades e os motivos, os objetivos, as condições e meios de alcance, ações e operações (DAVIDOV, 1999). Além de contemplar os componentes do conceito geral de atividade, a atividade de estudo traz como particularidade um conteúdo e objeto específico e a obrigatoriedade de um princípio criativo ou transformador. Esmiuçando os componentes, a necessidade se constitui como elemento condicional para que a aprendizagem de fato ocorra, para que os conteúdos sejam verdadeiramente assimilados. Trata-se da necessidade que tem o aluno de experimentar os diferentes materiais com a finalidade de desmembrar o essencial-geral do particular, isto é, extraír o conhecimento teórico por meio da experimentação. A correta organização da atividade de estudo é sempre iniciada pela necessidade, o estado

de carência em relação ao objeto do conhecimento, e a motivação, que fará o sujeito agir para preenchê-la. Sem existir a necessidade, a aprendizagem não se consuma verdadeiramente. A segunda condição para a aprendizagem é a colocação de uma tarefa de estudo, que demandará como solução a experimentação com o material a ser assimilado. Assim, parte-se para as ações e operações (suporte para as ações), visando a solução do problema. Resolvendo a tarefa, o aluno chega no objeto, o conceito que exprime a relação de origem, ou essência que o diferencia de todos os demais. Como o estado de necessidade exprime o estado de necessidade humana, de criar a partir do que já tem como saber apropriado, o encontro com o objeto levará a novas necessidades, dando continuidade à atividade de estudo.



Passando ao método de Saviani (2008), este propõe cinco passos para a sua formulação: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. A respeito dos pontos de partida e chegada, a prática social, enquanto lugar comum aos professores e alunos, registra-se nos dois lugares: os alunos têm uma visão sincrética do todo do conhecimento a ser aprendido; o professor tem uma compreensão sintética precária. A respeito do segundo passo, haverá a problematização, que consistirá na identificação dos principais problemas postos pela prática social. A partir desta detecção, passa-se para a resolução dentro da prática social, apontando para o conhecimento que será necessário dominar. Na instrumentalização ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução dos problemas da prática social, detectados e problematizados. O quarto passo é a catarse: “Trata-se da efetiva incorporação dos

instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57). Nesse passo efetivamente ocorre a assimilação do conteúdo pelo aluno. É importante dizer que o momento catártico não ocorrerá somente ao final do processo de ensino, mas durante todo o processo em que surge a assimilação de conhecimentos pelos alunos.



Ao propor o retorno para a prática social, após a catarse, Saviani, também como Leontiev propõe a renovação das necessidades, aponta para a expansão da prática social a partir dos conhecimentos, refazendo a problematização, que poderá ser aproximada com a motivação, a instrumentalização, que enquanto apropriação de ferramentas culturais produzirá as ações e assim por diante. A catarse em Saviani será a chegada na essência do objeto que possibilitará ao retorno para o concreto, isto é, a prática social. Entendendo que essas aproximações sejam possíveis, ambos os autores reconhecem que a percepção do homem em relação ao mundo dependerá sempre da prática social e dos conhecimentos disponíveis no momento histórico em questão, de forma a acentuar a influência dos fatores objetivos no processo de produção do conhecimento e da aprendizagem. Assim como Leontiev considerou as condições objetivas da sociedade russa em que viveu, Saviani tem como referência as condições da sociedade brasileira do presente, contextualizando a prática social e as motivações envolvidas no processo de ensino como determinantes para se alcançar o conhecimento.

A partir desta vinculação determinante da prática social no trabalho pedagógico, a sequência didática será construída e apresentada neste trabalho. Com o detalhamento das aulas descrito no plano, a problemática será desenvolvida de maneira que se possa esmiuçar melhor os conteúdos sociológicos presentes e favorecer atitudes que visem a superação dos preconceitos e do senso comum e que direcionem para a capacidade crítica de análise.

3.2. Introdução/Justificativa

Este trabalho justifica-se com um duplo objetivo perante as pretensões de ensino: proporcionar outros contextos de aprendizagem significativa aos estudantes a partir da aplicação da pedagogia histórico-crítica e das influências da teoria da atividade de Leontiev; possibilitar novas práticas pedagógicas orientadas para o ensino de Sociologia.

Iniciando pela defesa do método, a pedagogia histórico-crítica coloca-se como alternativa não só à pedagogia tradicional, mas às tentativas de superação desta que acabaram por incorrer em novos vícios, fosse a aceitação da desigualdade derivada da pedagogia da existência, fosse o caráter reproduutivo das teorias críticas que não viam saída possível para a luta social no interior da escola. O método de Saviani assume um compromisso pela transformação da sociedade, fazendo da questão educacional um problema do desenvolvimento social e da superação da sociedade de classes. Sem perder a orientação crítica, para a qual o processo de aprendizagem não se separa das condições materiais e sociais colocadas, assume o interesse das classes dominadas na produção escolar e faz da educação um instrumento de luta, de forma a garantir aos trabalhadores e aos seus filhos o ensino da melhor qualidade possível. O foco na qualidade chama a atenção para a elaboração sistematizada do ensino que possibilite o domínio não só dos rudimentos do saber, mas do saber elaborado, científico, apropriado pelas classes dominantes. Para conduzir o processo de ensino aprendizagem, a educação fará as vezes da atividade mediadora dentro da prática social global, comum a professores e alunos, mas em níveis diferentes de compreensão: alunos têm uma visão sincrética do todo (impossibilidade da articulação da experiência pedagógica na prática social) e os professores uma visão sintética precária (apesar de articulados, só têm um conhecimento precário a respeito do nível de compreensão dos alunos). Assim, espera-se que na problematização os alunos adquiram os conhecimentos que precisam dominar para articular a sua experiência à prática social. O conteúdo identificado como necessário é

então questionado no sentido de especificar a razão pela qual necessita ser apropriado pelos alunos. A metodologia indicada por Saviani é revolucionária no sentido buscar o retorno para a prática social com uma visão sintética da realidade. Cumpre assim a função da escola de servir à socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e de desenvolver as habilidades psíquicas superiores dos indivíduos.

Quanto ao exercício de novas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Sociologia, vale a pena pensar que a história da Sociologia no Brasil é marcada por uma série de particularidades que trilham uma trajetória de intermitência da disciplina no núcleo de Educação Básica (MORAES, 2011). Diante da trajetória não linear da disciplina, debates e encontros da comunidade acadêmica têm sido promovidos com a finalidade de discutir o currículo e as questões metodológicas envolvendo o ensino de Sociologia. Questões a respeito do que ensinar e como ensinar assumem relevância para consolidar a disciplina e promover o intercâmbio de ideias entre educadores a respeito das abordagens proporcionadas nas experiências em sala de aula.

O que se ensaia nessa sequência didática é a articulação de conteúdos sociológicos em associação com textos literários. Tratar da relevância deste tipo de material de análise, levando em conta os diferentes pontos de vista percebidos por sociólogos com relação às abordagens empreendidas e a reconstrução da própria totalidade a partir do universo literário, demandaria o desenvolvimento de uma defesa que não convém aqui tratar. Porém, sob a influência de György Lukács (1978), para quem o encontro com a literatura proporciona ao homem o reencontro com a sua produção, vista de maneira fragmentada no mundo capitalista, e Karel Kosik (1969) que acredita na arte moderna (poesia, teatro, artes plásticas e cinema) como mecanismo de rompimento com a alienação a partir das experiências de estranhamento com o familiar (o cotidiano) é que se orienta a ação pedagógica voltada para a transformação dos sujeitos e da sua prática social. Enfim, o que se pretende é contribuir com práticas capazes de proporcionar diferentes percepções sobre a realidade, conectando os eixos curriculares ao eixo da experiência literária no processo de desnaturalização dos fenômenos sociais.

3.3. PÚBLICO-ALVO

A princípio, o perfil da turma que se destinam as atividades é de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, porém, conforme registrado na apresentação do tema, as questões envolvidas no eixo voltado para os estudos de *poder* poderão ser articuladas aos eixos de *cultura* e *trabalho*, conforme seja a opção de trabalho do professor. Em algumas

opções de disposição curricular os três eixos podem ser trabalhados simultaneamente ao longo dos três anos do Ensino Médio, neste caso a organização temática já apresenta as pontes necessárias que permitem fazer as aproximações e registrar as diferenças de abordagem.

3.4. Número de aulas

Este plano sequencial foi originalmente pensado para um conjunto de 18 aulas seguidas, mas poderá ser adaptado às necessidades do professor caso este opte por desenvolver melhor ou abreviar alguns conceitos. Sendo este um plano que comporta conteúdo dos três eixos (cultura, trabalho e poder) o professor poderá reter-se à especificidade do eixo programado, caso tenha planejado o eixo anual. Como este trabalho deseja apresentar uma prática de ensino de sociologia que se relaciona com a produção literária, o exercício final, onde são levantadas questões do livro relacionadas com os conceitos estudados, deverá ser adaptado à abordagem escolhida pelo professor.

3.5. Conteúdo científico abordado

O tema trabalhado, a *desigualdade social*, atenta para a reconstrução da história da desigualdade no Brasil e no mundo. Como um bloco de estudos voltado para a compreensão da pobreza e das consequências deixadas para a formação dos indivíduos e da produção do mundo material, aspectos dos eixos *trabalho* e *cultura* integrarão a abordagem do tema no sentido de exemplificar e esclarecer melhor o problema analisado.

Do eixo *trabalho* convém recuperar o texto de Friederich Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, publicado em 1845, na qualidade de registro das reais condições de vida dos trabalhadores da indústria no começo da Revolução Industrial. O trabalho de Engels fornece elementos que viabilizam perceber como historicamente se dá a distribuição da riqueza no capitalismo, de forma a não privilegiar a classe trabalhadora. Atentando para as particularidades da Sociologia brasileira, os estudos sobre a escravidão e a questão racial desenvolvidos por Florestan Fernandes em *A integração do negro na sociedade de classes*, de 1978, e *O negro no mundo dos brancos*, de 1972, são imprescindíveis para a compreensão da conexão da escravidão com as estruturas de dominação social que se estendem até o século XXI. Com esta abordagem o que se pretende é indicar que a desigualdade produzida no Brasil, bem como os quadros de

marginalização social, tem associação direta com o regime escravocrata e a forma de incorporação dos negros escravizados numa sociedade de classes.

No eixo *cultura* os estudos relacionados à etnicidade, que no Brasil podem ser pensados junto ao conceito de raça, podem ser trabalhados com o foco na discriminação baseada em características fenotípicas. Problematizar as diferenças no sentido de não convertê-las em desigualdade se faz importante como uma ferramenta de valorização da diversidade cultural e de questionamento dos padrões culturais etnocêntricos, já que a violência também se revela simbolicamente quando um grupo social é marginalizado ou tratado com invisibilidade. Para pensar os preconceitos decorrentes das diferenças raciais, o texto de Claude Levi-Strauss, *Raça e História*, de 1952, é indicado para se contrapor aos argumentos favoráveis à superioridade racial e propor a valorização da diversidade.

Seguindo pelo eixo dos estudos de *poder*, tratar da produção social da pobreza aponta para a necessidade de propor remédios aos problemas por ela desencadeados, isto é, como se deram as lutas para a ampliação dos direitos civis, políticos e sociais para as populações mundiais. O estudo clássico de T. H Marshall, *Cidadania, Classe Social e Status*, publicado em 1950, discorre sobre o conceito do que seja a cidadania e como esta se realiza com o progresso dos direitos, tendo em vista também que o desenvolvimento da economia de mercado na sociedade moderna tende a produzir a desigualdade de forma crescente, enquanto a luta pela cidadania tende a reduzi-la.

Enquanto os direitos sociais, que visam condições para o exercício e usufruto das garantias fundamentais, como o direito à saúde, à educação e à moradia, figuram como direitos ainda não plenos, isto é, não disponíveis a todos, a produção da desigualdade e da violência ganha contornos significativos com fenômenos como a favelização em grandes centros urbanos, a desumanização das relações sociais e das formas de trabalho, representadas pelas condições análogas à escravidão, as redes de prostituição, o fortalecimento do crime organizado etc. Compreender esses fenômenos à luz da reflexão sociológica e do conhecimento histórico se constitui como objetivo principal da abordagem referida, esperando-se que a partir do que foi apresentado o aluno possa ampliar a percepção da realidade e pensar em outras soluções de mundo que possam ser encaminhadas.

3.6. O passo a passo metodológico

3.6.1. Prática social inicial

O primeiro passo é a prática social, ou seja, o docente deve analisar a realidade em que seus alunos estão inseridos, e partir desse ponto. Uma entrevista com os alunos analisando as origens étnicas e a classe social na qual estão inseridos.

Consiste na realização do diagnóstico referente ao conhecimento e nível de reflexão dos alunos a respeito do que seja a desigualdade social e quais fatores a explicam. A fim de que possam pensar sociologicamente, algumas questões podem ser lançadas para que tentem elaborar uma resposta:

- *O que é a desigualdade social?*
- *Como você observa a desigualdade social no seu cotidiano?*
- *Quais fatores você acredita terem relação com a existência da desigualdade? - Existem grupos sociais que sejam mais marginalizados por apresentarem alguma característica física específica, por exemplo a cor da pele?*
- *Quais consequências a desigualdade social traz para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos?*

Ainda sob um tom de conversa informal, espera-se que os alunos estejam à vontade para registrar relatos da própria vivência que auxiliam na elaboração do ponto de vista que têm sobre o problema levantado.

Buscando aprofundar a sensibilização, alguns conceitos sociológicos começarão a ser trabalhados com o auxílio de materiais visuais e textos, de maneira a reforçar pontos de vista ou representar novas perspectivas para o universo de compreensão dos alunos. Como exercício constante da prática sociológica, a desnaturalização dos fenômenos é um dos principais objetivos do ensino, o que convida o professor a dialogar com os alunos e fazê-los perceber não ser natural a existência de práticas que desumanizam e reduzem a capacidade de desenvolvimento dos indivíduos. Poderão ser apresentadas imagens que foquem nos contrastes entre sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas, ou mesmo contrastes urbanos que ilustrem como se desenham as barreiras sociais que identificam uma sociedade fundada na existência de classes sociais.

Como primeira sugestão de atividade, pede-se que os alunos busquem em jornais, revistas, sites de notícias e bancos de imagens, materiais que registrem a existência da desigualdade social no Brasil e no mundo, fazendo uma pequena reflexão,

em forma de texto, sobre o que encontraram. O professor poderá então servir-se destas fontes para chamar atenção a alguns fatores que servirão à análise futura, como a vinculação da desigualdade ao desenvolvimento do capitalismo, as associações raciais, étnicas e de gênero que fazem alguns grupos sociais mais vulneráveis do que outros etc.

Como sugestão de abordagem da obra, é possível destacar as condições de moradia no cortiço, chamando a atenção para o fato de ser uma obra que registra não apenas o “modo de vida”, mas a forma de “ganhar a vida”, tendo em vista que os moradores são trabalhadores explorados.

Metodologia

- Debate em sala de aula;
- Pesquisa de materiais diversos ilustrando o problema;
- Apresentação dos materiais e debate em sala de aula.

3.6.2. Problematização

Concluída a fase de sensibilização a respeito do que seja a desigualdade social e como esta se apresenta, chega a fase de apresentação, por parte do professor, de conceitos e explicações sociológicas para o fenômeno. Entretanto, antes de partir para o que seria a fase da instrumentalização, o professor deve problematizar sobre o que foi trazido na fase de sensibilização. É importante que o professor, partindo das impressões dos alunos e das reflexões trazidas pelo material que analisaram, faça uma breve explicação da área de concentração da Sociologia, isto é, *as relações sociais que se apresentam com regularidade*. Como uma relação constante na sociedade em que vivemos e em outras partes do mundo, a Sociologia preocupa-se em compreender a permanência da desigualdade e outros fenômenos com o auxílio dos registros históricos, de forma a chegar numa conclusão explicativa que se utilize do conhecimento dos processos históricos e das relações sociais existentes no período analisado. O tema em questão foi objeto de estudo de alguns sociólogos e pensadores, que trouxeram contribuições importantes para a explicação dos fenômenos que impulsionaram o desenvolvimento das Ciências Sociais como um todo. Diante desta introdução, algumas perguntas são formuladas para que os alunos encontrem as respostas dentro da teoria sociológica disponível:

- *Como a produção da desigualdade social está associada com a produção das riquezas?*
- *Existe algum fator biológico que justifique a desigualdade social?*
- *A desigualdade social no Brasil tem relação com o racismo?*
- *Quais são as medidas criadas pelo Estado para reduzir o problema da desigualdade?*

Estas perguntas iniciais poderão ser desdobradas em outras, no sentido de aprofundar o tema e recolher mais registros específicos dentro das perspectivas teóricas interessadas em compreender o fenômeno. Entretanto, é importante que no processo não seja perdida a noção da totalidade de elementos que integram a causalidade histórica do problema. Ainda que seja reconhecida a impossibilidade de cobrir o universo de questões que o tema traz, é importante que o estudante perceba a associação entre os eixos de estudo a partir de uma questão sugerida, que irá perpassar vários aspectos da vida social.

Em diálogo com a obra, é possível destacar o próprio processo de formação do Brasil a partir da mestiçagem, da política de branqueamento, com a seleção de trechos que identificam a superioridade racial no imaginário social:

E por tal forma foi o taverneiro ganhando confiança no espírito da mulher, que esta afinal nada mais resolia só por si, e aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio. Por último, se alguém precisava tratar com ela qualquer negócio, nem mais se dava ao trabalho de procurá-la, ia logo direito a João Romão.

Quando deram fé estavam amigados.

Ele propôs-lhe morarem juntos, e ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo com um português, porque, como toda a cafuza, Bertoleza não queria sujeitarse a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua.

Nesse ponto é importante oferecer uma interpretação crítica das teorias raciais, demonstrando que, apesar de serem ideias falsas, produzem efeitos na história e impactam a cultura.

Quanto à possibilidade de debater a presença/ausência do Estado para contornar os problemas da violência e da desigualdade, alguns trechos podem ganhar destaque:

A polícia era o grande terror daquela gente, porque, sempre que penetrava em qualquer estalagem, havia grande estropício; à capa de evitar e punir o jogo e a bebedeira, os urbanos invadiam os quartos, quebravam o que lá estava, punham tudo em polvorosa. Era uma questão de ódio velho. E, enquanto os homens guardavam a entrada do capinzal e sustentavam de costas o portão da frente, as mulheres, em desordem, rolavam as tintas, arrancavam jiraus, arrastavam carroças, restos de colchões e sacos de cal, formando às pressas uma barricada.

O interrogatório, exclusivamente dirigido a João Romão, era respondido por todos a um só tempo, a despeito dos protestos e das ameaças da autoridade, que se viu tonta. Nenhum deles nada esclarecia e todos se queixavam da polícia, exagerando as perdas recebidas na véspera. A respeito de como se travara o conflito e quem o provocara, o taverneiro declarou que nada podia saber ao certo, porque na ocasião se achava ausente da estalagem. De que tinha certeza era de que as praças lhe invadiram a propriedade e puseram em cacos tudo o que encontraram, como se aquilo lá fosse roupa de francês!

Metodologia

Como proposição metodológica, sugere-se a realização de blocos de aula destinados a responder cada uma das questões, a luz de materiais distintos e exposições específicas dos conceitos trabalhados. Para cada seção trabalhada existirão aulas expositivas e exercícios propostos para a consolidação dos conteúdos apresentados. Na fase da problematização é importante que as questões levantadas façam sentido aos alunos, de modo a já buscarem, dentro do repertório de ideias e conhecimentos que possuem os dispositivos que alimentam o desejo de conhecer mais sobre o assunto.

3.6.3. Instrumentalização

Operando como uma ponte entre os passos anteriores e os que seguirão, no sentido da consolidação de um novo saber, esta fase retomará as questões da problematização e apresentará aos estudantes o conhecimento científico produzido pela humanidade de forma a aproximá-lo às vivências que registraram na primeira fase, quando questionados sobre a experimentação da desigualdade social no cotidiano.

Instrumentalização (parte 1)

Para responder à primeira pergunta levantada: *como a produção da desigualdade social está associada com a produção das riquezas?* será importante apresentar aos alunos que o próprio nascimento da Sociologia, enquanto ciência, relaciona-se com a compreensão de mudanças ocorridas na sociedade que alteraram a forma da produção (Primeira Revolução Industrial). Surge, nesse contexto, pensadores interessados em compreender os conflitos sociais que a nova forma de produzir

desempenha para as relações sociais. Dentre estes pensadores está Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A partir desta apresentação, é possível trabalhar os principais conceitos da teoria marxiana, acentuando o aspecto da exploração e dominação social do capital sobre o trabalho.

Como material de análise e reflexão, pede-se que os alunos façam a leitura de um trecho da obra de Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, onde este expõe as condições de vida do proletariado inglês diante de um cenário de elevação dos níveis de riqueza provocado pela introdução da automatização. É importante que os estudantes percebam a contradição existente no processo de produção dos bens e mercadorias, que se de um lado favorece a concentração de riquezas, por outro aumenta a pobreza a partir da cisão criada entre as duas classes que surgem desta relação: aqueles que possuem e controlam os meios de produção e aqueles que não possuem os meios, e por isso necessitam vender a força de trabalho. O objetivo será fazer com que o aluno compreenda que a sociedade capitalista opera com a dominação da classe proprietária (burguesia) sobre a não proprietária (proletária). Essa condição, estudada por Karl Marx, fundamentará o que tem sido a história de todas as sociedades, comportem uma dicotomia entre trabalho livre e trabalho escravo; patrícios e plebeus; barão e servo etc. Nas palavras do autor “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 2005, p.40).

Conhecendo um pouco das ideias de Karl Marx, a questão pensada inicialmente já poder ter uma resposta elaborada à luz de um conhecimento científico sociológico, que habilitará respostas como: a produção das riquezas está relacionada com a desigualdade porque as riquezas são apropriadas por uma classe social em detrimento de outra; ou então, a desigualdade social tem relação com a concentração das riquezas porque se dá em favor de apenas uma classe social; ou ainda, a desigualdade social decorre da expropriação, pela classe burguesa, das riquezas produzidas pela classe trabalhadora.

O encerramento da discussão poderá contar com a exibição de algum filme que exemplifique as condições denunciadas pelo autor do texto e convidem o aluno a pensar na permanência da relação de exploração que se dá na sociedade capitalista. Fica sugerido o filme de produção europeia *Daens, um grito de justiça*, de 1992, onde são mostradas as condições degradantes de trabalho impostas por uma fábrica têxtil da Bélgica, na metade do século XIX.

Além disso, podem ser desenvolvidas dinâmicas, que ajudem a exemplificar como se dá a relação entre exploradores e explorados. Fica a sugestão de criar um sistema para a distribuição desigual de doces, ou a simulação de uma relação de trabalho, na qual os alunos se distribuem entre muitos trabalhadores e poucos proprietários, demonstrando a não apropriação do trabalhador sobre aquilo que produz, entre outras possibilidades.

Para apropriação da obra é possível teatralizar com trechos que demonstrem meios de enriquecimento de João Romão com os moradores do Cortiço, seja pela renda com os aluguéis, a venda de gêneros e, ainda, com o emprego na pedreira:

(...) Foi então que lhe indicaram a do João Romão, que, depois do desastre do seu melhor empregado, andava justamente à procura de um homem nas condições de Jerônimo.

Tomou conta da direção de todo o serviço, e em boa hora o fez, porque dia a dia a sua influência se foi sentindo no progresso do trabalho. Com o seu exemplo os companheiros tornavam-se igualmente sérios e zelosos. Ele não admitia relaxamentos, nem podia consentir que um preguiçoso se demorasse ali tomando o lugar de quem precisava ganhar o pão. E alterou o pessoal da pedreira, despediu alguns trabalhadores, admitiu novos, aumentou o ordenado dos que ficaram, estabelecendo-lhes novas obrigações e reformando tudo para melhor. No fim de dois meses já o vendeiro esfregava as mãos de contente e via, radiante, quanto lucrara com a aquisição de Jerônimo; tanto assim que estava disposto a aumentar-lhe o ordenado para conservá-lo em sua companhia.

“Valia a pena! Aquele homem era um achado precioso! Abençoados fosse o Machucas que lho enviara!” E começou a distingui-lo e respeitá-lo como não fazia a ninguém.

Metodologia

- Aula expositiva;
- Leitura compartilhada do texto de Engels;
- Debate do texto com alunos;
- Filme.

Instrumentalização (parte 2)

A segunda questão proposta é: *existe algum fator biológico que justifique a desigualdade social?* A resposta a esta pergunta é um convite para os estudos culturais, especialmente aqueles voltados para a compreensão das diferenças. Ao recuperar a história da Antropologia, se faz necessário contextualizar o cenário do avanço colonialista europeu sobre os demais continentes a partir do século XVI. Ao depararem-se com populações nativas diversas foi produzida uma série de relatos sobre o modo de viver desses grupos e teorias diversas com o objetivo de explicar as diferenças. Com a intensificação do processo de dominação no século XIX, algumas teorias, que ganharam o nome de evolucionistas, propuseram a ideia de superioridade racial.

O evolucionismo social buscou aproximações com o evolucionismo biológico para justificar a ideia de que as diferenças entre os seres humanos estavam expressas na forma de raças. Considerando a raça branca como a superior, e o conhecimento europeu como o mais adiantado, essas teorias serviram ao propósito da dominação colonial, ainda que nunca tenha sido cientificamente confirmada a existência das raças e da superioridade biológica de um grupo humano sobre outro. A partir desta apresentação, serão introduzidas as ideias de *evolucionismo, etnocentrismo e eugenio*.

Feita a exposição, a sugestão de leitura é um fragmento do texto de Claude Lévi Strauss (1908 – 2009), *Raça e História*, de 1952. O texto de Lévi-Strauss dedica-se a combater os argumentos racistas que já tiveram circulação dentro de um espectro científico, mas que mesmo depois de superados seguiram influentes na vida social. Como um elogio à diversidade e uma nota de descrédito ao evolucionismo, as diferenças que se apresentam entre grupos sociais devem ser relativizadas, e não vistas com preconceitos que alimentam a discriminação e outras formas de violência.

Voltando à questão proposta, os alunos estarão aptos a trabalhar respostas que desqualifiquem os fatores biológicos como justificativas para a desigualdade social. A partir da problematização feita sobre as origens colonialistas para edificar teorias racistas, espera-se que consigam novamente estabelecer entre o conteúdo ensinado e o material de análise o fundo ideológico que tem sido usado historicamente para legitimar ações violentas. Estas ações podem ser pensadas tanto quanto diferenças de tratamento entre particulares, de valoração cultural e até de distribuição de poder entre sociedades em âmbito interno e externo. Chama-se a atenção para a formação da sociedade brasileira num contexto de exploração colonial, que contou com argumentos de ordem evolucionista para conduzir o processo de dizimação de povos indígenas e escravização de povos africanos.

É possível oferecer destaque para trechos da obra que marcam as distinções entre brancos e não brancos para a formação do povo brasileiro. No caso de Jerônimo, e em contraponto aos dois portugueses que prosperam, ocorre o “abrasileiramento”:

E assim, pouco a pouco, se foram reformando todos os seus hábitos singelos de aldeão português: e Jerônimo abrasileirou-se.

A sua casa perdeu aquele ar sombrio e concentrado que a entristecia; já apareciam por lá alguns companheiros de estalagem, para dar dois dedos de palestra nas horas de descanso, e aos domingos reunia-se gente para o jantar. A revolução afinal foi completa: a aguardente de cana substituiu o vinho; a farinha de mandioca sucedeu à broa; a carne-seca e o feijão-preto ao bacalhau com batatas e cebolas cozidas; a pimenta-malagueta e a pimenta-de-cheiro invadiram vitoriosamente a sua mesa; o caldo verde, a açorda e o caldo de unto foram repelidos pelos ruivos e gostosos quitutes baianos, pela muqueca, pelo vatapá e pelo caruru; a couve à mineira destronou a couve à portuguesa; o pirão de fubá ao pão de rala, e, desde que o café encheu a casa com o seu aroma quente, Jerônimo principiou a achar graça no cheiro do fumo e não tardou a fumar também com os amigos.

E o curioso é que, quanto mais ia ele caindo nos usos e costumes brasileiros, tanto mais os seus sentidos se apuravam, posto que em detrimento das suas forças físicas. Tinha agora o ouvido menos grosseiro para a música, compreendia até as intenções poéticas dos sertanejos, quando cantam à viola os seus amores infelizes; seus olhos, dantes só voltados para a esperança de tornar à terra, agora, como os olhos de um marujo, que se habituaram aos largos horizontes de céu e mar, já se não revoltavam com a turbulenta luz, selvagem e alegre, do Brasil, e abriam-se amplamente defronte dos maravilhosos despenhadeiros ilimitados e das cordilheiras sem fim, donde, de espaço a espaço, surge um monarca gigante, que o sol veste de ouro e ricas pedrarias resplandecentes e as nuvens tocam de alvos turbantes de cambraia, num luxo oriental de arábicos príncipes voluptuosos.

O português abrasileirou-se para sempre; fez-se preguiçoso, amigo das extravagâncias e dos abusos, luxurioso e ciumento; fora-se-lhe de vez o espírito da economia e da ordem; perdeu a esperança de enriquecer, e deu-se todo, todo inteiro, à felicidade de possuir a mulata e ser possuído só por ela, só ela, e mais ninguém

Metodologia

- Aula expositiva;
- Leitura compartilhada do texto de Lévi-Strauss;

- Debate do texto com alunos.

Instrumentalização (parte 3)

A terceira parte dos estudos traz o seguinte questionamento: *a desigualdade social no Brasil tem relação com o racismo?* Mobilizando relatos e trazendo dados oficiais, como os estudos de desigualdade social por cor e raça, disponibilizados pelo IBGE²⁷, e das populações mais atingidas pela violência, do mapa da violência²⁸, espera-se confirmar a relação entre as variáveis e sensibilizar para o problema em questão. A sequência de atividades será pensada no sentido de buscar as explicações para o fenômeno, por isso é recomendável um trecho ou adaptação da obra de Florestan Fernandes (1920-1995) voltada aos estudos raciais. É importante contextualizar sobre os temas que envolveram a Sociologia Brasileira e que marcaram as preocupações dos primeiros sociólogos formados no Brasil, destacando as feições particulares da sociedade brasileira em relação às demais sociedades contemporâneas. Neste aspecto, o legado da escravidão foi objeto de estudo para a compreensão da formação social do Brasil, trazendo consequências para a formação de uma sociedade de classes mesmo após a abolição de 1888.

Como leitura indicada fica a adaptação de um trecho do livro *A integração do negro na sociedade de classes*, lançado pela primeira vez em 1978. É importante ressaltar no texto que embora a abolição tenha sido um marco importante para se edificar parâmetros de uma vida mais digna àqueles que foram submetidos às condições do trabalho escravo, as desigualdades entre brancos e negros seguiram na adaptação ao trabalho livre. Isso significou a entrada do negro no mercado de trabalho sem que os antigos senhores arcassem com alguma responsabilidade ou indenização, eximindo-se das garantias e assistências que seriam essenciais para a inclusão social. Ainda assim, o contraste da cor seguiu produzindo diferenças de tratamento após a escravidão, sendo o trabalhador negro preterido ao trabalhador branco, ainda que juridicamente estivessem igualados no status de trabalhador assalariado.

Feita a leitura compartilhada, é aberto espaço de diálogo para discutir mitos que rondam o imaginário popular a respeito da igualdade de oportunidades econômicas, políticas, sociais a todos os brasileiros. Reconhecendo a particularidade histórica da escravidão, tanto o mito da *democracia racial* quanto o da *meritocracia* podem ser

²⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/82292>. Último acesso em 11/01/2020.

²⁸ Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/>. Último acesso em 11/01/2020.

questionados com vistas a ampliar o nível de consciência e compreensão dos estudantes a respeito da desigualdade social.

Como sugestão de pesquisa, no laboratório de informática da escola ou em casa, fica indicado aos alunos que visitem o site www.neab.ufscar.br²⁹. Com o objetivo de formular e executar políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, o site divulga pesquisas e notícias relacionadas à realidade da população negra no Brasil.

Como sugestão de abordagem, o romance narra a marcha individual em busca do enriquecimento, sobretudo pelo homem branco, português. Com exceção de Miranda, que enriquece pela via do casamento, João Romão e Jerônimo não deixam de ser trabalhadores que, assim como os brasileiros, sofrem privações materiais que comprometem a própria dignidade.

Por fim, é possível debater as causas do enriquecimento, tendo em vista que apesar do trabalho e do esforço individual, poucos prosperam e, no caso de João Romão, os meios eleitos ultrapassam a esfera da moralidade, tendo em vista a prática de ilícitos e a exploração do trabalho alheio. Ainda, é possível associar o projeto do enriquecimento aos entraves identificados com os marcadores sociais da diferença, tais como a raça e o gênero:

E o fato é que aquelas três casinhas, tão engenhosamente construídas, foram o ponto de partida do grande cortiço de São Romão.

Hoje quatro braças de terra, amanhã seis, depois mais outras, ia o vendeiro conquistando todo o terreno que se estendia pelos fundos da sua bodega; e, à proporção que o conquistava, reproduziamse os quartos e o número de moradores.

Sempre em mangas de camisa, sem domingo nem dia santo, não perdendo nunca a ocasião de assenhorear-se do alheio, deixando de pagar todas as vezes que podia e nunca deixando de receber, enganando os fregueses, roubando nos pesos e nas medidas, comprando por dez réis de mel coado o que os escravos furtavam da casa dos seus senhores, apertando cada vez mais as próprias despesas, empilhando privações sobre privações, trabalhando e mais a amiga como uma junta de bois, João Romão veio afinal a comprar uma boa parte da bela pedreira, que ele todos os dias, ao cair da tarde, assentado um instante à porta da venda, contemplava de longe com um resignado olhar de cobiça. Pôs lá seis homens a quebrarem pedra e outros seis a fazerem lajedos e paralelepípedos, e então principiou a ganhar em grosso, tão em grosso que, dentro de ano e meio, arrematava já todo o espaço compreendido entre as suas casinhas e a pedreira, isto é, umas oitenta braças de fundo sobre vinte de frente em plano enxuto e magnífico para construir

²⁹ Último acesso em 11/01/2020.

Metodologia

- Aula expositiva;
- Leitura compartilhada do texto de Florestan Fernandes;
- Debate do texto com alunos;
- Visita ao site do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

Instrumentalização (parte 4)

A última questão trazida pela sequência deseja responder: *Quais são as medidas criadas pelo Estado para reduzir o problema da desigualdade?* Com apoio forte no eixo poder, o professor fará da pergunta uma matriz geradora para pensar na função da política na vida social e porque o Estado é a representação máxima do poder político. Explica-se então sobre os acordos e concessões entre Estado e diferentes grupos da sociedade para o apaziguamento de conflitos e manutenção da ordem social. Existem muitas formas de forjar lutas sociais pelo mundo, mas a forma mais comum nas sociedades modernas é a luta pela cidadania, apoiada na ampliação dos direitos. Isto quer dizer, dentro da perspectiva estudada, que a concessão de direitos surge como mecanismo de contrapeso para a ampliação da desigualdade social, e a forma como foram conquistados se fez gradativamente junto ao alargamento do conceito de cidadania.

O material de leitura indicado será um resumo das ideias clássica sobre a evolução da cidadania de T.H. Marshall (1893-1981), *Cidadania, classe social e status*, publicada pela primeira vez em 1950. Ao passar pela história das conquistas, Marshall dividiu os direitos em três classes: *civis, políticos e sociais*. Os primeiros a surgir foram os direitos civis, ainda no século XVIII na Inglaterra, e diz respeito às liberdades individuais, como a de se expressar livremente, adquirir propriedade, fazer contratos etc. A segunda classe de direitos são os políticos. Surgiram na Inglaterra entre o final do século XIX e começo do século XX e são direitos associados ao exercício do poder político, como o direito ao voto, de formar partidos políticos, de concorrer a cargos políticos etc. A última categoria de direitos relaciona-se aos direitos sociais, e só começaram a ganhar força no final do

século XX. Estes direitos relacionam-se com as garantias do bem-estar econômico para usufruir de uma vida digna, como é o caso do direito à educação, saúde, moradia, aposentadoria etc.

Feita a apresentação da teoria, e a partir da compreensão dos alunos frente a o que seja a cidadania, deseja-se dialogar sobre o que seja a *não cidadania*, isto é, a ausência das garantias que historicamente foram concedidas para que os cidadãos pleiteassem uma vida digna. Ao debater os efeitos da não cidadania, será pedido como exercício que os alunos identifiquem problemas sociais decorrentes da não plenitude dos direitos, sobretudo os direitos sociais. Espera-se que os estudantes se apropriem do debate inicial relativo às desigualdades sociais e sejam capazes de articulá-lo com a ausência do status de cidadania para os membros integrais de uma comunidade. Caso não citem, o professor poderá enfatizar que a produção da desigualdade, o inverso da cidadania, relaciona-se diretamente com o aumento da violência, da favelização em grandes centros urbanos, com a super exploração do trabalho, que alcança as condições análogas à escravidão, as redes de prostituição, o fortalecimento do crime organizado, e outros fenômenos pertinentes.

A sugestão para a obra é analisar o próprio crescimento do cortiço como um fenômeno associado à não cidadania, já que, de saída, todos que ali vivem não têm acesso à moradia digna, ao trabalho bem remunerado ou à assistência aos mínimos existenciais para que possam expressar a sua dignidade. Pelo contrário, a obra trata do processo de desumanização, embrutecimento, característica das péssimas condições de vida:

Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. O rumor crescia, condensando-se; o zunzum de todos os dias acentuava-se; já se não destacavam vozes dispersas, mas um só ruído compacto que enchia todo o cortiço. Começavam a fazer compras na venda; ensarilhavam-se discussões e resingas; ouviam-se gargalhadas e pragas; já se não falava, gritava-se. Sentia-se naquela fermentação sangüínea, naquela

gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutritiva da vida, o prazer animal de existir, a triunfante satisfação de respirar sobre a terra

Metodologia

- Aula expositiva;
- Leitura compartilhada do texto de T.H. Marshall;
- Debate do texto com alunos;
- Levantamento de problemas relacionados à não cidadania.

3.6.4. Catarse

A catarse é o momento em que se opera, dentro da metodologia, a transformação na forma de ver o mundo por parte do aluno, consequentemente o momento de enriquecimento das habilidades de análise e de formulação de juízo a respeito do que surgiu como problema na fase diagnóstica. Uma vez que tenha sido convidado a refletir sobre a desigualdade social e tomou contato com teorias diversas, de aspectos sociológico, antropológico e da ciência política, espera-se que o estudante possa pensar mais organicamente sobre os processos sociais envolvidos no fenômeno, explorando os processos históricos e as relações estabelecidas no tempo de análise que explicam a manifestação de problemas que aparentemente parecem ser desconectados, se apropriando do senso crítico e deixando para trás o senso comum.

Como meio de avaliar a síntese mental concluída pelos alunos, esta sequência propõe a utilização de uma obra literária como material de reflexão e exploração do tema e conceitos sociológicos aprendidos. A obra em questão é *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, lançada em 1890. Como uma obra já consolidada entre as leituras programadas para o Ensino Médio, sobretudo para o estudo do movimento naturalista no Brasil, o trabalho volta-se para a descrição de cenários marginalizados e para o desenvolvimento de tipos sociais específicos da pobreza. No livro apresentam-se relações específicas da formação social brasileira, como a escravidão em transição para o trabalho livre, as condições de habitação e miséria enfrentadas pelos trabalhadores formais e informais durante o avanço da urbanização no Rio de Janeiro, o processo de desumanização enfrentado sob as péssimas condições de vida da população etc. Como uma obra que tem o cenário, isto é,

o cortiço como protagonista, o livro habilita à compreensão do Brasil em muitos aspectos de sua formação a partir das críticas e denúncias apontadas pelo autor.

Embora esta atividade possa ser enriquecida com a leitura completa da obra, será proposta aqui a leitura do primeiro capítulo. Feita a leitura pelos alunos, será conduzida uma discussão em sala sobre as impressões obtidas e as relações possíveis com os estudos sociológicos desenvolvidos na sequência. Como forma de estímulo, ficam propostas as seguintes questões a serem respondidas no caderno ou entregues para que o professor possa avaliar a capacidade de síntese dos estudantes e a efetividade do método empregado:

1) Como é possível identificar as permanências das relações sociais da escravidão na relação de João Romão e Bertoleza?

2) Na obra, as relações raciais aparecem identificadas em diversos momentos no sentido de declarar a superioridade do branco em relação aos demais grupos étnicos, como na passagem:

Ele propôs-lhe morarem juntos, ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo com um português, porque como toda cafusa, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua (AZEVEDO, 2015, p.66)

Diante do que você aprendeu a respeito do etnocentrismo e das ferramentas ideológicas para a dominação social, como você interpreta a justificativa de Bertoleza para unir-se a João Romão?

3) A prática de roubo de João Romão foi essencial para dar início ao seu empreendimento próspero. Que associação é possível fazer deste fato com o fenômeno de acumulação típica do capitalismo? Como a acumulação de riquezas produz a desigualdade?

4) O processo de construção do cortiço é caótico. Um conjunto de casas amontoadas, mal construídas, porém em grande quantidade, surgia da noite para o dia, aumentando o preço dos aluguéis e das propriedades. Diante deste cenário, e com o que

você aprendeu sobre a não cidadania, procure explicar os problemas que este tipo de habitação traz para o desenvolvimento social.

Metodologia

- Leitura do primeiro capítulo da obra;
- Debate do texto com alunos;
- Questões sobre o livro.

3.6.5. Prática social final

A prática social final é o momento em que o estudante aprendeu a prática social trabalhada, retornando com uma visão modificada do fenômeno quando comparada à impressão inicial. Com a compreensão dos processos, pouco a pouco desvendados durante a aprendizagem, espera-se que o estudante retorne à prática social inicial com a consciência capaz de liberá-lo para a transformação das relações sociais problematizadas. Uma vez reconhecendo a presença da desigualdade numa multiplicidade de situações e sendo capaz de interpretá-las, reconhecer as origens e as consequências que trazem, o estudante modifica a sua ação frente à realidade, buscando meios de transformá-la.

Como exercício final, pede-se que os estudantes se organizem em grupos para discutir novamente as suas impressões sobre o tema, registrando o que mais serviu para a sensibilização e modificação da percepção sobre a realidade. Ao final, pede-se que encaminhem propostas de intervenção sobre o problema, estimulando que se colocam como protagonistas dessas ações.

3.6.6. Quadro sintético de aulas

AULA	CONTEÚDO	RECURSO
1	<ul style="list-style-type: none">- Apresentando o problema da desigualdade social;- Pesquisa entre os alunos (avaliação).	<ul style="list-style-type: none">- Lousa;- Jornais, revistas, sites de

		notícias, livro didático; - A obra
2	- Apresentação dos materiais coletados pelos alunos; - Debate em sala de aula sobre o significado das situações apresentadas.	
3	- Aula expositiva do problema; - Apresentação de questões a serem respondidas ao longo das aulas.	- Lousa.
4	- Aula expositiva sobre o pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels.	- Lousa; - A obra.
5	- Leitura compartilhada; - Debate em sala de aula.	-Texto impresso; - A obra.
6	Filme: <i>Daens, um grito de justiça</i> .	- Projetor para o filme.
7	Filme: <i>Daens, um grito de justiça</i> .	- Projetor para o filme.
8	- Aula expositiva sobre o evolucionismo e desenvolvimento de ideias de dominação social.	- Lousa.
9	- Leitura compartilhada; - Debate em sala de aula.	- Texto impresso; - A obra.
10	- Aula expositiva sobre os estudos raciais na Sociologia Brasileira.	
11	- Leitura compartilhada; - Debate em sala de aula.	- Lousa; - Texto impresso; - A obra.
12	- Visita ao site.	- Laboratório de informática.
13	- Aula expositiva sobre o conceito de cidadania.	- A obra.
14	- Leitura compartilhada; - Debate.	- Texto impresso; - A obra.
15	- Leitura do primeiro capítulo da obra <i>O cortiço</i> ;	- Lousa;

	- Debate.	- Livro ou texto impresso.
16	- Debate.	- Lousa.
17	- Resolução de questões sobre o livro (avaliação).	- Lousa.
18	- Proposta de intervenção (avaliação).	- Lousa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito discutir a trajetória do ensino de sociologia ao longo da história e oferecer uma proposta de intervenção pedagógica, intercalando os conhecimentos literários com a sociologia. Buscou-se contribuir com inovações de práticas pedagógicas, tendo como suporte metodológico a pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani e a teoria da atividade, de Alexei Leontiev. Ambas as teorias são revolucionárias do ponto de vista do ensino, pois acreditam que o processo de aprendizagem opera transformações na subjetividade, e estas transformações são necessárias para as mudanças na própria sociedade.

A proposta de adensamento do conhecimento, a partir da leitura literária, se faz com o objetivo de proporcionar ao estudante uma possibilidade de leitura com contornos interpretativos influenciados pelo conhecimento sociológico. Quanto mais bem informado da realidade social, mais elaborada e enriquecida será a leitura do estudante sobre materiais diversos, sobretudo aqueles que expressam um ponto de vista sobre a realidade. Assim, o que se espera é que o estudante fortaleça as suas pontes de comunicação com o mundo, que faça da imaginação sociológica um exercício constante para se perceber na realidade, e que leve o senso crítico para todas as interpretações onde couber a experiência social.

Com a primeira parte do trabalho, tentou-se demonstrar que, apesar das diversas dificuldades existentes para se implementar um currículo de sociologia no Ensino Médio, o período de obrigatoriedade da disciplina auxiliou na educação como um todo, na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. Infelizmente, a Nova BNCC, e as reformas em curso, alteraram esta expectativa.

Na segunda parte é discutida a relação da crítica literária com a tradição da sociologia brasileira. O romance objeto da sequência didática, que se constitui na última parte do trabalho, já teve a sua importância destacada na história da literatura e entre os trabalhos de Antonio Cândido. Como toda obra de peso, as sutilezas na abordagem, a originalidade na composição dos personagens, faz do movimento naturalista do Brasil algo distinto da versão europeia, pois assume as questões próprias da realidade nacional para dar significado à experiência social. Este aspecto adquire relevância na abordagem escolar na medida em que a crise de sentidos requer dos professores habilidades técnicas para identificar as necessidades do alunato e posicioná-las na fase de sensibilização.

A sugestão de trabalho procura servir-se de recursos presentes na maior parte das escolas, sem prejuízo aos incrementos possíveis de cada realidade. Ao eleger recursos facilmente disponíveis, a proposta é não oferecer obstáculos técnicos à aplicação da sequência didática, democratizando a prática para a maior parte das escolas públicas.

Além disso, o foco neste trabalho, como em qualquer atividade de ensino, está no fazer personalíssimo do professor, que diante das circunstâncias concretas poderá avaliar a pertinência do conteúdo do currículo com o seu repertório de estudos e experiência docente. Nunca é demais lembrar que os aparatos técnicos não atingem as finalidades pretendidas se o aspecto humano que envolve o trabalho docente não for valorizado e incentivado.

Atualmente, com a educação cada vez mais técnica, o professor, enquanto agente intelectual, tem a sua prática esvaziada em nome do profissionalismo tecnicista. Além da proletarização docente, os professores encaram o desmonte da seguridade trabalhista e a deterioração das condições de trabalho. Assim, ainda que as escolas públicas tenham materiais de qualidade, com bons livros nas bibliotecas, o que inclui o romance *O Cortiço*, o trabalho de educar, sem a práxis transformadora dos docentes, bem como o aprofundamento teórico e a formação continuada, dificilmente alcançará os objetivos, e as escolas seguirão como meras reproduutoras do currículo e do sistema que as prescreve.

Por fim, ressalto que como a redação do trabalho se deu no período de distanciamento social, provocado pela pandemia da Covid-19 - que todos esperamos ansiosamente pelo fim - houve prejuízo na aplicação da sequência didática para que, nestas considerações, pudessem ser apresentados os resultados. No entanto, como um trabalho escrito a várias mãos, faço desta lacuna um espaço para que o docente, em sua prática diária, ajuste o script às suas necessidades.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. Apresentação Paulo Franchetti. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O saldo da leitura*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

AZEVEDO, F. *Discurso de encerramento*. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 1, 1954, São Paulo. Anais. São Paulo, 1955161. p.53-71.

_____. *A transmissão da cultura*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BATISTA, E.L; LIMA, M.R. *A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora*. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme [orgs.]. *Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. 1.ed. Campinas: Autores associados, 2012, p. 1-36.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. Editora Cultrix, 1999.

BOTELHO, André; HOELZ, Maurício. *Sociologias da literatura. Do reflexo à reflexividade*. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 28, n. 3. Dezembro, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRITO, Silvia Helena Andrade. *O ensino de sociologia e a reorganização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945)*. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 95-124, set./dez. 2012.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio (2012). *A literatura e a formação do homem*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>.

_____. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 2004. p.169-191.

_____. *De cortiço a cortiço*. In: *O discurso e a cidade*. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004 b.

_____. *Literatura e Sociedade*. 9^a Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. *Sobre o trabalho teórico*. Trans/Form/Ação, Marília , v. 1, p. 9-23,1974. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731974000100001&lng=en&nrm=iss.

CATINI, Carolina. *O trabalho de educar numa sociedade sem futuro*. In: [https://blogdabotempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/amp/](https://blogdabotempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/). Acesso em 13/08/2020.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CUNHA, Marcos Vinícius da; TOTTI, Marcelo Augusto. *Do manifiesto dos pioneros à sociologia educacional: ciencia social e democracia na educação brasileira*. In: Manifesto dos Pioneiros da Educação. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: fgv-fumec, 2004.

DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

DAVIDOV, V.V. *O que é atividade de estudo*. Revista «Escola inicial» No 7, ano 1999.

DOURADO, Ana Cristina D. *Ler literatura: Foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento leitor do brasileiro*. Revista Digital Emília, out. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53>>.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 1-11.

DUARTE, Newton. *Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo*. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan. 1998. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>>. Acesso em: 23 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

ELISBON, Eudma P. M; VALTÃO, Rosana C.D. *Entre a educação literária e a valorização da leitura no Ensino Médio: Os (des)encontros dos documentos oficiais*. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 6, n. 1, p.45-63, jan/jun. 2015.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo. Boitempo, 2010.

ENGLISH, James F. *Everywhere and Nowhere: The Sociology of Literature After “the Sociology of Literature”*. New Literary History, v. 41, n. 2, mar/maio, p. v-xxiii, 2010.

FERNANDES, F. *O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira*. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo, 1954. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1693&Itemid=170.

_____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.* 5ª edição. São Paulo: Globo, 2005.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes.* Rio de Janeiro: Globo, 2008.

_____. *O negro no mundo dos brancos.* 2ª ed. Revista – São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, F. *A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania.* Estudos de Sociologia, Recife, v. 2, n. 18, p. 1-39, 2012.

FORTES, Rafael A.; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais.* Contexto, Vitória, n. 28, p. 281-304.

FRAGA, A. B.; BASTOS, N. M. M. *O ensino de sociologia na educação básica.* In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.* Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 171-183.

FREDERICO, Celso. *A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács.* 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. *A sociologia da literatura de Lucien Goldmann.* ESTUDOS AVANÇADOS 19 (54), 2005.

FREIRE, Rosano; SANTANA, G. *Análise da relação arte/sociedade em Antonio Cândido e Raymond Williams: Uma discussão teórico-metodológica.* 42º Encontro Anual da ANPOCS - GT15 Intelectuais, democracia e dilemas contemporâneos. 2018. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt15-27/11244-analise-da-relacao-arte-sociedade-em-antonio-candido-e-raymond-williams-uma-discussao-teorico-metodologica/file>.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *A literatura nas séries iniciais.* Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

GARCIA, Sylvia. *Destino ímpar.* São Paulo: Editora 34, 2002.

GUERREIRO RAMOS, A. *A cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo.* Rio de Janeiro: Est de Artes Gráficas C. Mendes Júnior, 1954.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna – Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* Edições Loyola, São Paulo, 2012.

IANNI, Octávio. *Sociologia e literatura.* In: SEGATTO, J. A.; BALDAN, U. (Org.). *Sociedade e literatura no Brasil.* São Paulo: Edunesp, 1999. p. 9-42.

JACKSON, Luiz Carlos. *Gerações pioneiras na sociologia paulista (1934-1969).* Tempo soc., São Paulo , v. 19, n. 1, p. 115-130, June 2007a . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

20702007000100007&lng=en&nrm=iso>. Último acesso em: 02 Feb. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702007000100007>.

_____. *Tensões e disputas na sociologia paulista (1940-1970)*. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo , v. 22, n. 65, p. 33-49, Oct. 2007b . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000300004&lng=en&nrm=iso)>. Último acesso em: 02 Feb. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000300004>.

JACKSON, Luiz; BLANCO, Alejandro. *Crítica literária e sociologia no Brasil e na Argentina*. Tempo soc., São Paulo , v. 23, n. 2, p. 13-40, Nov. 2011 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702011000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702011000200002&lng=en&nrm=iso)>. Último acesso em: 02 Feb. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S0103-20702011000200002>.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LAJOLO, Mariza. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna: 2001.

LEENHARDT, Jacques. *Existência e objeto da “sociologia da literatura”, hoje*. Sociologias, v. 20, n. 48, p. 48-85, 2018. doi <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-020004802>

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora, 2004. 2ª Edição.

LEPENIES, Wolf. *As três culturas*. São Paulo: Edusp, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. In: *Os Pensadores*, vol. L, São Paulo, Abril Cultural, 1978.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Maro Lara. *Interesse e virtude: a sociologia modernista dos anos 1930*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do Partido Comunista*. 4ª ed. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. *A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n.85, p. 341-357, set-dez, 2011.

MEUCCI, Simone. “*Velhos escombros sobre uma Base nova*” ou “*Réquiem para uma Base insepulta*”. Texto apresentado no 40º Encontro da ANPOCS na mesa 16 - “O debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto das políticas curriculares brasileiras” organizada pela Dr. Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins (USP) com a participação de Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e Julia Polessa Maçaira (UFRJ). Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/home/userfiles/file/Mesa%202016%20ANPOCS.pdf>.

_____. *Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente*. Revista Ciências Sociais Unisinos, v.51, n.3, p 251-260, 2015.

_____. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. 157 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia, Ciencias e Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279132>>.

MICELI, Sérgio. *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.

MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MONTEIRO, Maria Fernanda Alves Garcia. *O ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro: antecedentes e perspectivas*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. PUC/São Paulo, 2011.

MORAES, Amaury C. *Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade*. Cad. Cedes, Campinas, Vol.31, n.85, p. 359-382, set-dez, 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

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

_____. *O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?* Revista Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo*. Série Ideias n.13. São Paulo: FDE, 1994.

MOTA, K. C. C. S. *Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-107, aug. 2005.

NASCIMENTO, R. *Plekhanov e a crítica estética marxista: entre a intenção e o gesto*. RUS (São Paulo), v. 3, n. 3, p. 85-94, 22 jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rus/article/view/88704>.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Avelina Antunes F. de. *Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971)*. In: A Sociologia na Educação Básica. Orgs. Ileizi Fiorelli Silva e Danyelle Nilin Gonçalves. Ed. Annablume, 1^a Edição, 2017.

OLIVEIRA, A. *O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa)*. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 355-366, maio/ago. 2013a.

_____. *A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais*. Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 132-152, dez. 2013b.

PAIM, R.; SANTOS, S. *Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os preconceitos sobre o ensino de sociologia*. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 125-140.

PESSOA, J. M. *Literatura e formação humana*. EccoS, São Paulo, n. 32, p. 179-196. set/dez. 2013.

PLEKHÁNOV, George. *Arte e Vida Social e Cartas sem Endereço*. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Brasiliense, 1969.

PRADES, Dolores. *A função social da leitura e da literatura para crianças e jovens*. Le monde diplomatique Brasil, São Paulo, Edição 5,1 p. 38, out. 2011.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação*; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011. 152 p.

SAVIANI, Dermeval. *Política educacional brasileira: limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas n.24, p 7-16, junho de 2008.

_____. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARZ, R. *Duas meninas*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

_____. *Um mestre na periferia do capitalismo*. São Paulo: 34, 2000.

SEVÄNEN, Erkki. *Literatura Moderna como forma de discurso e de conhecimento sobre a sociedade*. Sociologias, v. 20, n. 48, p. 48-85, 2018. DOI <https://dx.doi.org/10.1590/15174522-020004803>

SILVA, I. L. F. *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. Revista Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SOUZA, Jordnia de Araújo; MARINHO, Noélia Nunes; GAUDENCIO, Julio Cesar. *Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de*

Sociologia/Ciências Sociais. Política & Sociedade; Florianópolis Vol. 14, Ed. 31, (Set-Dez.2015): 63-86. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p63>.

TEIXEIRA, Ana Lúcia. *Literatura e sociologia: relações de mútua incitação*. Sociologias, Porto Alegre, ano 20, n. 48, maio-ago 2018, p. 16-28.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar Editores: 1979.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: contexto. 1988.