

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

MELINA SUMAIA RISSARDI

**A DESNATURALIZAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL COMO MÉTODO
PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA
ALÉM DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

MELINA SUMAIA RISSARDI

**A DESNATURALIZAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL COMO MÉTODO
PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA
ALÉM DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Vitor Machado.

Rissardi, Melina Sumaia.

A desnaturalização da realidade social como método para o ensino de sociologia na educação básica: para além do currículo oficial do Estado de São Paulo / Melina Sumaia Rissardi, 2016

110 f.

Orientador: Vitor Machado

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Currículo. 2. Desnaturalização da realidade. 3. Ensino de sociologia. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MELINA SUMAIA RISSARDI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 29 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Sala 3 do prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru. Prof. Dr. MARCELO AUGUSTO TOTTI do(a) Departamento de Sociologia e Antropologia / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA do(a) Departamento de Didática / FFC/UNESP/Marília, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MELINA SUMAIA RISSARDI, intitulada **A desnaturalização da realidade social como método para o ensino de Sociologia na educação básica.** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. VITOR MACHADO
Prof. Dr. MARCELO AUGUSTO TOTTI
Profa. Dra. SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, minha grande inspiração, meu porto seguro, mulher guerreira e determinada da qual me orgulho imensamente. Devo a ela as conquistas da minha vida – tanto por me espelhar, quanto por me apoiar. Agradeço a minha família.

Agradeço aos meus amigos e amigas por me apoiarem e compreenderem esse processo do qual fiquei reclusa um tempo. Um agradecimento especial ao meu grande amigo Vinicius França de Sene, que foi quem me apresentou a esse Programa de Mestrado e me incentivou a participar do processo seletivo e, por todo apoio e companheirismo durante esses dois anos. Agradeço também ao meu amigo Fernando de Oliveira dos Santos pelo apoio, pelos livros presenteados referentes a bibliografia, por me dar opiniões sempre que solicitei e pelo companheirismo nas horas difíceis. Agradeço imensamente a minha amiga e companheira de curso Sebastiana de Fátima Gomes pela amizade que fizemos durante o mestrado, por me receber de braços abertos em sua casa, por ser grande parceira nas horas alegres e difíceis, pelas trocas de experiências – uma amizade para toda vida.

Agradeço as amigas e amigos que conquistei durante o curso – uma verdadeira troca de experiência, apoio e carinho -, amigades que deixarão muitas saudades e lembranças maravilhosas para toda a minha vida.

Agradeço ao meu orientador professor Vitor Machado pela orientação, pelo apoio, compreensão e paciência nessa jornada, pelas indicações de determinados autores dos quais me identifiquei imensamente com suas perspectivas e, que levarei para toda a vida e compartilharei com meus colegas de trabalho: obrigada, professor! Esse trabalho foi possível graças a sua parceria!

Agradeço aos professores Marcelo Totti e Sueli Guadalupe – ambos docentes da Unesp de Marília -, por aceitarem meu convite para compor a banca arguidora e contribuir com sugestões e apontamentos que puderam qualificar o trabalho.

Agradeço as professoras e aos professores do Programa que trouxeram grandes contribuições na minha vida profissional e em minha vida particular.

Um sincero agradecimento com muito carinho a professora Eliana Zanata, coordenadora do nosso Programa, exímia profissional, por ter me apoiado, me escutado, pela paciência e compreensão, por ter sido grande parceira nesse percurso: obrigada, professora! Sempre me lembrarei de você!

Agradeço as minhas alunas e alunos – sem elas e eles esse trabalho não seria possível.

E por último e não menos importante agradeço a vida por me proporcionar tamanha oportunidade de realizar um dos meus maiores objetivos que era fazer um mestrado que contribuísse para meu campo profissional e que fosse possível colocar o aprendizado em prática.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver um objeto digital de aprendizagem, com uma sequência didática, diferente daquela tratada no Caderno do Professor e do Aluno da Secretaria da Educação do Estado de SP, oportunizando assim, novas práticas pedagógicas para docentes e educandos, em diferentes contextos de aprendizagem. O uso de tal ferramenta na sala de aula empenhou-se em contribuir para que os alunos desnaturalizassem os fenômenos sociais determinantes da realidade por eles vivenciada cotidianamente. Uma nova visão dessa realidade permitiu que os alunos criassem condições para modificá-la, tanto individual quanto coletivamente. O trabalho também buscou analisar de forma crítica os documentos que dão diretrizes a educação no plano nacional e no estadual, sendo eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; o Currículo do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Currículo, Desnaturalização da Realidade, Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This study aims to develop a digital learning object, with a didactic sequence, different from that dealt with notebook Teacher and Student from the state of SP education, providing opportunities so new teaching practices for teachers and students in different learning contexts. The use of such a tool in the classroom aimed to help students desnaturalizassem the determining social phenomena of reality they experienced daily. A new vision of this reality allowed students to create conditions to modify it, both individually and collectively. The work also sought to analyze critically the documents which give education guidelines at the national level and at the state, namely: the National Curriculum Standards; the Curriculum Guidelines for Secondary Education; Curriculum the state of São Paulo.

Keywords : Sociology of Education; Denaturalization ; Curriculum.

Lista de Figura

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BIRIGUI.	13
FIGURA 2: DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1ºA E 1º B NA AVALIAÇÃO.....	87
FIGURA 3: PERCENTUAL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1º A NA AVALIAÇÃO	88
FIGURA 4: PERCENTUAL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1º B NA AVALIAÇÃO	88
FIGURA 5: DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1ºA E 1º B NA PESQUISA DE CAMPO	89
FIGURA 6: PERCENTUAL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1º A NA PESQUISA DE CAMPO	89
FIGURA 7: PERCENTUAL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1º B NA PESQUISA DE CAMPO	89
FIGURA 8: DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1ºA E 1º B NOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS	90
FIGURA 9: PERCENTUAL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1º A NOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS ..	90
FIGURA 10: PERCENTUAL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 1º B NOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS	91
FIGURA 11: MENU	92
FIGURA 12: PRÁTICA SOCIAL INICIAL.....	93
FIGURA 13: LISTAGEM DOS CONTEÚDOS DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL.....	93
FIGURA 14: METODOLOGIA	94
FIGURA 15: PROBLEMATIZAÇÃO.....	95
FIGURA 16: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO.....	95
FIGURA 17: INSTRUMENTALIZAÇÃO	96
FIGURA 18: ENDEREÇO ELETRÔNICO DO FILME.....	97
FIGURA 19: TEXTO DE APOIO	97
FIGURA 20: REFERÊNCIAS.....	98
FIGURA 21: CRÉDITOS DA UNESP.....	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 METODOLOGIA.....	12
3 O CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA	16
3.1 PIERRE BOURDIEU E AS INTERFACES DO CURRÍCULO: A REPRODUÇÃO	16
3.2 O CURRÍCULO COMO UM CAMPO EM DISPUTA	21
3.3 O CURRÍCULO SOBRE A ÓTICA DA CRÍTICA: REVELANDO O DISFARCE DA DOMINAÇÃO.....	25
3.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALTERNATIVA DE ROMPIMENTO A DOMINAÇÃO	32
4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TECENDO ALGUMAS CRÍTICAS.....	36
4.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA	38
4.1.1 <i>O conteúdo da Sociologia no ensino médio</i>	42
4.1.2 <i>Conteúdos da Sociologia: Pressupostos Metodológicos</i>	43
4.1.3 <i>Práticas de ensino e recursos didáticos</i>	47
5 O CURRÍCULO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO EM GERAL E O LEMA “APRENDER A APRENDER”	51
5.1 O CADERNO DO PROFESSOR E DO ALUNO COMO CURRÍCULO OFICIAL PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA.....	61
5.2 CRÍTICA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO CADERNO DO PROFESSOR E DO ALUNO.....	63
6 METODOLOGIA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	72
6.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM MÉTODO COMO PROPOSTA.....	73
6.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONSTRUINDO SABERES SOCIOLÓGICOS.....	77
6.3 A APLICABILIDADE DO MÉTODO: UMA PROPOSTA PRÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA	79
6.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
6.5 O OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

Em nossa experiência como professora da disciplina de Sociologia na rede estadual de ensino de São Paulo, desde 2010, pudemos verificar que o material de apoio ao currículo – Caderno do Professor e Caderno do Aluno - da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) - precisava de uma mudança em todo o seu conteúdo, estrutura metodológica, recursos, sequência didática, além do desafio para nós professores/as de trabalhar temas, teorias e conceitos tão pertinentes em um tempo tão curto, de apenas 02 aulas por semana e, em algumas séries, apenas 01 aula.

Levando-se em conta todo o percurso histórico da Sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular das escolas básicas, trajetória essa repleta de interrupções, era de se esperar que o material ainda precisasse (e precisa) ser revisto, aperfeiçoado, isto é, passar por adequações. Para isso, algumas discussões precisam ocorrer e um dos caminhos é justamente trazer a problematização para o espaço acadêmico, em um programa de pós-graduação que seja capaz de unir a teoria à prática e isso foi possível por meio deste mestrado profissional. Além das disciplinas que compõe esse programa, que nos fez refletir e debater sobre a nossa prática pedagógica, o produto a ser desenvolvido visa contemplar o nosso local de trabalho, ou seja, a escola. Dessa forma, pudemos avançar nas nossas próprias reflexões e contribuições em relação às pesquisas e práticas acerca do ensino de Sociologia no ensino médio.

Como sabemos, em 2008, a Lei 11.684, torna obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia na estrutura curricular do ensino médio das escolas públicas, em todo território brasileiro. Apesar disso, a luta pela inclusão da disciplina de Sociologia no currículo oficial do ensino médio, data de um longo período e muitos impasses.

Assim, tendo em vista a recente política pública, este trabalho de pesquisa centra seu foco na disciplina de Sociologia e nos conteúdos que dela fazem parte para serem desenvolvidos com os alunos do ensino médio. Devido a sua presença recente nos currículos, muitas discussões ainda são realizadas para que essa disciplina crie uma identidade, e defina uma postura em relação ao ensino. De que forma ensinar? Quais metodologias e abordagens? Quais os conteúdos que poderão dar bases para os alunos compreenderem melhor a sociedade em que vivem? Para que e por que ensinar Sociologia no ensino médio? Essas são algumas perguntas que estão na pauta de discussão dos professores e pesquisadores vinculados à área das Ciências Sociais, de como desenvolver suas práticas de ensino.

Atualmente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo concebeu um currículo unificado para todas as escolas. Se, neste currículo a proposta de trabalho é oportunizar contextos de aprendizagem aos educandos para que esses compreendam o processo de desnaturalização da realidade, quais conteúdos e métodos poderão ser usados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem?

Para uma pessoa questionar sua realidade social, faz-se necessário compreender os processos históricos e sociais, os acontecimentos internos e externos ao seu país, que influenciam nossa forma de pensar e agir. Isso pode ocorrer compreendendo o processo de desnaturalização da realidade social. Dessa forma, passamos a perceber que as coisas não são naturais, não ocorrem ao acaso e sim são resultados de ações humanas realizadas no passado e na atualidade. A desnaturalização da realidade é uma forma de se chegar à compreensão do mundo, é desenvolver um olhar crítico, diferente do senso comum (que é acrítico). Nesse processo, no qual há um afastamento do objeto para poder entendê-lo é construída a chamada imaginação sociológica. “Segundo a argumentação de Mills, o indivíduo que se propõe o uso da imaginação sociológica pode colher bons frutos no esforço de interpretar a densa realidade que o cerca” (GUIMARÃES NETO; GUIMARÃES; ASSIS, 2012, p. 35).

Nesse sentido, o objetivo geral do presente trabalho foi desenvolver um objeto digital de aprendizagem, com uma sequência didática diferente daquela tratada no Caderno do Professor e do Aluno – que é parte do currículo da Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

Dessa forma, conduzindo os alunos à compreensão e leitura crítica sobre os fenômenos sociais e sobre o mundo, destacamos também como objetivo específico do trabalho: elaborar e verificar como ocorreu o impacto sobre a aprendizagem por meio do uso de uma sequência didática diferenciada; oportunizar contextos de aprendizagem para que os educandos se apropriassem dos conceitos sociológicos por meio da desnaturalização da realidade social.

Assim, buscamos contribuir para o entendimento do educando acerca dos fenômenos sociais e da realidade, desenvolvendo a sua consciência sobre os processos sócio-históricos e sua apreensão por meio da imaginação sociológica.

Acreditamos que a Sociologia enquanto disciplina no ensino médio das escolas básicas, deve ter o propósito de contribuir para a emancipação dos educandos, de levá-los a desenvolver um olhar crítico sobre sua realidade social e a partir disso, oportunizar ferramentas para, além da compreensão, poder modificar a própria estrutura da sua vida, de forma coletiva.

Ao refletimos minuciosamente sobre o papel da Sociologia no ensino médio, sabemos que ela, enquanto disciplina curricular, deve contribuir para o aluno produzir conhecimentos sobre a sociedade e as relações sociais nela existentes. Além disso, ela tem que, obrigatoriamente, desenvolver nele, o senso crítico. Somente unindo esses dois processos, é que o aluno se perceberá como sujeito transformador da sua própria história (MACHADO, 2012, p. 181).

E por que especificamente este tema sobre a desnaturalização da realidade social? Devido ao fato de que a desnaturalização é um dos pontos iniciais à compreensão da Sociologia, para se desenvolver o pensamento sociológico.

O Caderno do Aluno contém conteúdos insuficientes para o educando desenvolver sua imaginação sociológica de forma adequada. Devido a isso, o nosso trabalho consistiu em elaborar uma sequência didática, com bases conceituais e teóricas que refletem no efetivo aprendizado do conteúdo sociológico. Justificamos a escolha do desenvolvimento da nossa pesquisa na primeira série do ensino médio, pelo fato de ser nela, que os educandos têm o primeiro contato com a disciplina de Sociologia.

A problemática do nosso trabalho conduz para reflexões que buscam respostas na seguinte indagação: Por meio de uma nova sequência didática será possível causar maior impacto no aprendizado dos educandos? Assim, tais reflexões pretendem contribuir também para estudos na área da educação, levando os educadores a se questionarem frente à postura que adotam na sala de aula, mesmo com a obrigatoriedade de um currículo. Essas indagações foram respondidas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Assim sendo, no Capítulo 3 do nosso trabalho intitulado “O currículo escolar: uma análise crítica” problematizamos a questão do currículo oculto - o que está por traz do que é ensinado e a forma com que é ensinado – por meio do pensamento de Apple (2006). Já Arroyo (2011) nos explica por que o currículo é um campo tão disputado e normatizado na atualidade, por atender aos interesses do capital. Contribuindo com essa discussão, Mézaros (2008) argumenta que a educação legitima os interesses do capital, da classe dominante; Moreira e Candau (2007) questionam o processo de ensino e aprendizagem, mostrando que o currículo não deve formar o educando apenas para o mercado de trabalho. Utilizamos também o pensamento de Bourdieu (2010; 2015), para mostrar que a escola reproduz as relações sociais por meio da violência simbólica, reproduzidas as desigualdades dentro do ambiente escolar. Para concluir o capítulo, nos pautamos no pensamento de Saviani (1992; 2011) bem como Gasparin e Petenucci (2012), para traçarmos uma alternativa de rompimento a dominação dentro do ambiente escolar.

No Capítulo 4, denominado “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: conhecimentos de sociologia” discorreremos sobre as Orientações para o ensino de

Sociologia, seus pressupostos metodológicos, as práticas de ensino bem como os recursos didáticos apontados no documento como mais adequados. Discorreremos ainda sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, demonstrando que o professor de sociologia que segue os Parâmetros a risca, estará praticando o lema da “pedagogia do aprender a aprender” – tanto criticada por Duarte (2006).

Nossa intenção é mostrar como esse lema (do “aprender a aprender”) só prepara o alunado para o mercado de trabalho, numa condição subalterna, ao invés de prepará-lo para uma transformação. Sendo assim, neste capítulo contextualizamos ainda o “Programa São Paulo faz escola”, apresentando o cenário histórico, e a crítica social e política desse programa. Por fim, elaboramos uma crítica à primeira situação de aprendizagem do Caderno do Professor e do Aluno da SEE/SP, situação essa da qual elaboramos nossa sequência didática, percorrendo um caminho diferente. Buscamos com essa crítica ao Caderno evidenciar as falhas, as lacunas que este apresenta e comprovar a real necessidade de mudança dele.

Como parte integrante de uma sociedade, a saber, esta que produz e reproduz maneiras de pensar, de agir, de trabalho e a adaptação dos trabalhadores para com ela, podemos definir a escola como espaço onde os indivíduos podem apropriar-se do saber sistematizado que a humanidade produziu ao longo da história, principalmente, para as sociedades ocidentais, pós décadas finais do século XIX (HOBSBAWN, 2009). Apesar do acesso a esse tipo de saber não ser destinada a todos os estudantes, a escola pode orientar os discentes, tanto para que estes potencializem sua apreensão e criticidade dos conteúdos, bem como também para se adequarem ao mundo do trabalho, exigente de determinadas qualificações para exercer certas funções. Sendo assim, ao analisarmos o Caderno do Professor e do Aluno, da primeira séries do ensino médio, em relação à disciplina de Sociologia, verificamos que o conteúdo ali contemplado, não leva o educando a formação de um olhar crítico consistente. Por mais que seja um material de apoio ao currículo da SEE/SP, o conteúdo da primeira situação de aprendizagem, que aborda o tema desnaturalização da realidade social, não contribui para levar o aluno ao desenvolvimento do pensamento sociológico, por ser trabalhado, no nosso entendimento, de forma bastante superficial. Dessa maneira, o educador da disciplina de Sociologia deve produzir meios para que o aluno possa se desenvolver da melhor maneira sua aprendizagem.

Já no Capítulo 5 chamado de “Metodologia para o ensino de Sociologia: uma proposta de prática pedagógica” contém uma descrição do método da Pedagogia Histórico Crítica (GASPARIN, 2002), no qual foi fundamentada nossa metodologia da sequência didática.

Utilizamos alguns autores como Dwyer (2010), Levy (2009), Jorge (2012), Hansen e Deffacci (2013), Kenski (2007) para fundamentar o uso de um objeto digital de aprendizagem (ODA), além de autores como MACHADO (2012), para tratar do Ensino de Sociologia. Demonstramos também a aplicabilidade do nosso método, da nossa proposta de prática pedagógica, com a descrição das etapas de aplicação, realizada na sala de aula e os resultados advindos dela.

Assim, apresentar uma nova sequência didática, com outro conteúdo, para aperfeiçoar o ensino, poderá contribuir para que os educandos compreendam de modo significativo (dentro dos parâmetros de um educando do ensino médio) a sua realidade social, até mesmo porque essa apreensão ocorre dentro de um processo lento e gradual. Por isso, nossa justificativa de pesquisa pautar-se-á na necessidade de reflexão e contribuição à prática docente e no aprendizado discente.

O tema abordado na primeira situação de aprendizagem do Caderno do Aluno é o princípio para emergir ao entendimento da sociologia e sua conseqüente leitura crítica frente ao mundo. Devido a tais considerações, constatamos a necessidade de uma pesquisa que fosse capaz de causar de fato uma ruptura ao educando, em sua maneira de pensar, condicionado pela cultura a qual está imerso, dando-lhes bases conceituais para desenvolver a imaginação sociológica e possível intervenção no ambiente social em que vive. Conforme apontam Guimarães Neto, Guimarães e Assis (2012, p. 37) “[...] Através da utilização da imaginação sociológica, estimulamos nossa curiosidade sobre a compreensão de processos históricos que provocam mudanças sociais, concebendo o contexto como seu recorte sincrônico”. Portanto, observamos a necessidade de mais materiais de apoio ao ensinar. Além disso, o Caderno do Aluno e do Professor é digno de reflexões e discussões, devido ao retorno tardio da disciplina de Sociologia na educação básica – apenas em 2009, concretamente, na grade curricular. Para concluir o capítulo apresentamos nosso Objeto Digital de Aprendizagem que foi feito em mídia digital. Durante o processo da pesquisa, foi elaborado, portanto, um produto na forma de objeto de aprendizagem com uma sequência didática desenvolvida pela pesquisadora, que será disponibilizado junto a dissertação e em plataformas gratuitas na Internet, a fim de oportunizar novas experiências de trabalho e aprendizado em sala de aula, ou seja, proporcionar novas ferramentas de ensino e aprendizagem.

Por fim, as Considerações Finais, trouxe à tona a problemática tratada ao longo do trabalho, questionando sobre o ensino de Sociologia dentro de um projeto político pedagógico pautado no neoliberalismo e também contribuições para pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica.

Esperamos por meio deste trabalho, ter contribuído para pesquisas e práticas futuras em sala de aula, por meio de mais um apoio didático, contribuindo também, concomitantemente, para o exercício docente, o aprendizado discente e o ensino de Sociologia. Ou seja, colaborar para aprofundar as práticas dentro do ensino da disciplina, possibilitando cooperar para a formação de indivíduos com pensamento e leitura crítica da sociedade, dos tempos históricos e em busca de sua autonomia.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada durante a pesquisa foi de abordagem quanti-qualitativa, com características de pesquisa participante. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), quando o enfoque da pesquisa é qualitativo, este terá sua estrutura com determinadas características que irá explorar em profundidade o processo a ser pesquisado.

Além disso, apresenta benefícios, que trará dentro dos seus significados certa profundidade, a contextualização do fenômeno estudado, bem como uma riqueza de interpretação. “A pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno” (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2013, p. 30).

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino denominada Escola Estadual Antonio Sales Oliveira. Ela é composta por 445 alunos no Ensino Fundamental; 363 alunos no Ensino Médio, totalizando 808 discentes; e por 43 professores PEB II com sede nesta Unidade Escolar, dos quais 03 são professoras readaptadas (01 trabalhando em outra Diretoria de Ensino e 02 trabalhando nesta Unidade) e o restante trabalhando em sala de aula ou afastados para funções administrativas e ou pedagógicas em outras unidades escolares ou na Diretoria de Ensino; além de 07 professores PEB I, sendo 1 professora readaptada, 1 designada para Projeto sala de Leitura, 1 designada para o Programa Escola da Família, 1 designada PMEC (Professor Mediador Escolar e Comunitário) e 3 professores (Categoria O) admitidos por tempo determinado para essa Unidade escolar.

Com relação aos funcionários, temos 01 Diretor, 01 Vice-Diretor, 02 Professores Coordenadores, 01 ASE – Agentes de Serviços Escolares (Cargo em extinção), 08 AOE (Agentes de Organização Escolar), sendo 01 designado GOE (Gerente de Organização Escolar). Em relação as características físicas da escola, o prédio escolar foi construído no ano de 1997, com capacidade de 10 salas de aulas, ambientes pedagógicos como: sala de audiovisual, Sala de Leitura, Sala do Programa ACESSA Escola, Sala de Coordenação, Sala dos Professores; ambientes administrativos: Sala do Programa ACESSA Escola, Sala de Coordenação, Sala de Professores; ambientes administrativos: sala da direção e sala da secretária; além de instalações sanitárias adequadas; cozinha para distribuição da merenda escolar; pátios, refeitório e 01 quadra poliesportiva coberta; e muros em todo seu entorno.

A escola pesquisada está localizada na periferia do município de Birigui, interior de São Paulo. Participou dela, 77 alunos regularmente matriculados em duas salas da primeira série do ensino médio, período matutino. A primeira série A contendo 39 alunos e a primeira série B com 38 alunos. Essa Unidade Escolar localiza-se, aproximadamente, há quatro

quilômetros do centro de Birigui, no Bairro Thereza Barbieri. A cidade fica há 19 kms de Araçatuba; 144 kms de Rio Preto; 181 kms de Bauru e 510 kms de São Paulo.



Figura 1: Localização do município de Birigui.

A maioria dos estudantes são moradores do bairro local, entretanto, há também alunos de bairros adjacentes. Quase todos residem em casa própria, de alvenaria. Alguns possuem dificuldade na aprendizagem, apresentando laudos e acompanhamento psicológico, frequentando no contra turno a sala de recurso em outra Unidade Escolar.

São poucos os alunos que possuem acesso a jornais, revistas e cinema, ficando a critério da escola trabalhar estas necessidades culturais.

Os responsáveis pelos alunos exercem profissões variadas: pedreiros, pintores, eletricitas, mecânicos, carpinteiros, motoristas, encanadores, comerciantes, comerciários, domésticas, atendentes, operários das indústrias calçadistas, profissionais autônomos, funcionários públicos etc., sendo que a renda familiar varia, registrando-se casos de pais desempregados executando serviços esporádicos, por isso deixam os filhos na maior parte do dia com os avós ou irmãos mais velhos. A maioria dos pais é alfabetizada e alguns apresentam escolaridade de nível médio ou superior.

Muitos alunos moram com um dos pais, outros são criados pelos avós, os quais não conseguem impor limites, impossibilitando dessa forma, meios para oferecer plenamente uma educação de qualidade.

Para a realização da nossa pesquisa, aplicamos a sequência didática apresentada nessa dissertação para uma turma, enquanto para a outra, mantivemos o que é estipulado no Caderno do Aluno – mantendo a proposta de trabalho didático nele contida. Tivemos assim, dois grupos de trabalho.

Como parte da sequência didática, incorporamos textos e um objeto digital de aprendizagem (ODA), sendo ele um filme de curta-metragem disponível no site do Youtube, intitulado “Acorda, Raimundo!”, sobre a questão da relação de gênero. Essa sequência didática foi elaborada como objeto de aprendizagem para educadores (as), a ser trabalhada em sala de aula, e passível de ser consultada em qualquer espaço, desde que se tenha o computador e acesso a Internet e será significativa para o processo de ensino-aprendizagem da/na Educação Básica e para a prática docente.

Para a coleta de dados foi aplicado uma pesquisa de campo e uma avaliação com questões objetivas e dissertativas, as quais versavam sobre o tema da nossa pesquisa. Em ambas as salas, analisamos o entendimento que os alunos obtiveram acerca da temática que foi trabalhada, buscando saber quais foram suas interpretações, o que apreenderam, suas dúvidas e dificuldades de assimilação do conteúdo, para assim, alcançarmos melhor resultado do nosso estudo.

Realizamos também a análise de dados sobre esses instrumentos avaliativos, aplicados aos estudantes, por meio de categorias previamente definidas pelas questões que os compõe.

Além do trabalho desenvolvido na sala de aula com os estudantes, realizamos também uma pesquisa e posterior problematização sobre as competências e habilidades presentes nas situações de aprendizagem, que constam no Caderno do Aluno. Essas competências e habilidades são orientações didático-pedagógicas contidas no Currículo para Ciências Humanas, da SEE/SP.

As fontes para o nosso trabalho adviram principalmente na biblioteca da Unesp de Bauru – Faculdade de Ciências (FC) -, na Unesp de Marília e na Universidade de São Paulo (USP), além de plataformas chamadas de banco de teses e dissertações, tais como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (www.bdt.d.ibict.br), que é uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e que faz vínculo com o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT); o banco de teses da Plataforma Lattes do Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq); e acervos digitais que se compõem de artigos e revistas científicas como a Scientific Electronic Library Online – SciELO -, e o Google Acadêmico, além dos livros e textos trabalhados e indicados dentro das disciplinas da pós-graduação. No que diz respeito às legislações educacionais e orientações curriculares, a pesquisa realizada ocorreu na biblioteca da Unidade Escolar da pesquisadora e na plataforma da Secretaria de Educação do estado de São Paulo e Ministério da Educação.

A presente pesquisa, por ser temática, teve como embasamento teórico as contribuições de vários autores. Sua fundamentação se deu por meio de pesquisas sobre o

ensino de Sociologia; desnaturalização da realidade social e imaginação sociológica (ou seja, a temática do nosso trabalho); Sociologia da Educação; função social da escola, currículo, orientações curriculares para o ensino médio, isto é, legislações acerca das políticas e práticas educacionais, o percurso da disciplina de Sociologia no estado de São Paulo e etc. Ou seja, referenciais teóricos que discutem as implicações do estudo da Sociologia, para docentes e pesquisadores de uma forma geral, perceber o espaço que ocupam na sociedade enquanto educadores e formadores de opinião, e as influências das ideologias sobre o pensamento social.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A partir do ano de 2008, a proposta curricular da Secretaria de Educação do estado de São Paulo torna-se obrigatória, quer dizer, transforma-se em currículo oficial, materializando-se em partes como Caderno do Professor e Caderno do Aluno, já que o currículo abrange mais do que esse material de apoio, para o ensino fundamental – ciclo II e ensino médio. Assim, “[...] deu início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas”. (SÃO PAULO, 2012, p.7).

Sendo assim, nossa intenção é apresentar nesse capítulo, que o currículo da área de Ciências Humanas, especialmente, o que determina o conteúdo da disciplina de Sociologia, não cumpre com uma das mais importantes funções que nós acreditamos que a escola deve ter: a de contribuir para a formação dos indivíduos por meio de vários saberes, especificamente, por meio da apropriação do arcabouço científico e cultural, que trarão para os/as alunos/as uma visão histórica e crítica das sociedades.

É por meio desses saberes sistematizados, que os sujeitos poderão compreender os processos sociais e suas especificidades, percebendo como são determinadas as relações sociais e as de dominação e, ainda, como se constitui a divisão social do trabalho – fundamental para se entender o sistema no qual o sujeito está inserido, com a inerência da ideologia dominante, que se sobrepõe a classe trabalhadora, levando-a a um estado de alienação. (MESZÁROS, 2008).

E por que estudar, pesquisar o currículo? “Em tempo de ventos neoliberais, é urgente a articulação de um amplo movimento dos educadores para entender as propostas de determinadas políticas educacionais que chegam às escolas, via currículo escolar”. (APASE, 2008, p. 03)

3.1 Pierre Bourdieu e as interfaces do currículo: a reprodução

Ao falarmos sobre função social da escola, devemos refletir sobre qual o seu papel para manutenção dos interesses da elite. A educação assume uma importância para a classe trabalhadora, seja na forma de sua instrução mínima para exercer a atividade fabril, seja num modo de criar a consciência mais básica sobre sua situação de classe e dessa forma mobilizar toda a classe para os problemas, seja num modo de possibilitar uma ascensão social, ainda que limitada.

Atravessando as diferentes visões sobre o papel da educação na sociedade, é possível retomar o patamar na qual ela se encontra nos anos 2000. Enquanto um direito já consolidado, precisamos refletir sobre outros desafios. Se no início do século XX a educação que era pública mas não de todos, agora precisamos problematizar a quem ela atende de fato, que tipo de ideologia ela transmite, reproduz. Ou seja, embora um direito universal, a educação básica ainda não consegue ser a base total para ensinar o indivíduo a exercer sua plena criticidade, liberdade, já que ainda tolhe as vivências culturais de muitos grupos.

Segundo Bourdieu (2015), a sociedade continua vendo a escola como instituição que pode levar os indivíduos a uma mobilidade dentro das camadas sociais, como se a escola os libertasse das condições desfavoráveis das quais vivem. Mas isso é uma ilusão, porque o sistema de ensino faz justamente o oposto, que é o de conservar o status social dos grupos, legitimando assim, as desigualdades sociais, naturalizando dessa forma as relações humanas.

Bourdieu (2015, p. 45) afirma que durante o percurso dos estudantes na escola, esta irá trabalhar com tipos de mecanismos que irão eliminá-los das oportunidades de entrada ao ensino superior, por exemplo. E como são esses mecanismos de eliminação em relação aos alunos desfavorecidos, que ocorrem de forma sucessiva, constante? A Sociologia é uma ciência que pode explicar as diferenciações em relação ao triunfo das crianças e dos jovens. Primeiramente, percebemos por meio de certa vantagem cultural, como os pais e/ou responsáveis irão se relacionar com os filhos, de modo a lhes orientar, dar informações e prestar ajuda sobre os afazeres escolares, os sistemas educacionais (como funciona etc.), perspectivas de profissão entre outras. Sendo assim, cada família irá transmitir, muito mais indiretamente do que diretamente, determinado capital cultural e determinado ethos, isto é, um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. (BOURDIEU, 2015, p. 46). Por consequência, as experiências dentro das instituições escolares e seu sucesso estão diretamente ligados a essa herança cultural.

A herança cultural que se reflete no êxito escolar advém do capital cultural dos pais, que não se resume apenas a diplomas e sim a um nível cultural global. Na escola, os conteúdos trabalhados estarão ligados a aspectos culturais dos quais somente os alunos que já tenham esse contato no âmbito familiar irão ficar mais propensos a assimilação e ao entendimento, já que o que é ali ensinado já faz parte do seu dia a dia. Em contraposição, os alunos dos quais suas famílias estão desprovidas de um capital cultural que os estimule a visitar teatros, museus, e conhecer certos estilos musicais mais elaborados, ou ainda a linguagem culta (que são as experiências extraescolares), ficarão em desvantagem. As

famílias das camadas superiores transmitem aos filhos um conjunto de gostos e disposições (ou seja, os valores que são atribuídos a determinadas práticas) por meio do acesso a programas culturais que refletem de forma expressiva em seus conhecimentos escolares. E não somente isso decorre das camadas mais abastadas, como também das camadas médias. Estas últimas veem a escola como um instrumento que contribui à sua mobilidade social. No entanto, confundem o valor do sucesso com o do prestígio cultural que podem adquirir, e se colocam, portanto, de acordo com os valores trabalhados na escola. Essas famílias também transmitem um ethos aos seus filhos, sendo esse de “[...] ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (BOURDIEU, 2015, p. 53). Já as classes menos favorecidas são prejudicadas de diversas formas, já que não conta com nenhum tipo de ethos.

Sendo o ethos a combinação entre o sistema de valores velados e intensamente interiorizados (e é nele que se cria o habitus), definindo entre muitas coisas, a postura frente à escola e ao capital cultural, ao se combinar com o capital cultural, irão definir o comportamento das crianças no espaço escolar e conseqüentemente se apresentará a diferença entre elas. Além do triunfo escolar advindo do capital cultural transmitido no seio familiar, um destaque para que os jovens deem continuidade aos estudos é a orientação da família, de como esta se posiciona em relação a escola. (BOURDIEU, 2015, p. 56). Verificamos dessa forma, que as camadas populares, são prejudicadas duplamente, já que lhes falta determinados conteúdos culturais e também a orientação da família desde cedo.

E como a escola colabora para manter a diferenciação entre as classes? A partir do momento que ela se coloca como uma instituição que trata a todos da mesma maneira, sem considerar as diversas desigualdades entre os alunos, acaba por ter uma função de conservação social.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Essa igualdade formalizada na qual norteia o currículo e dessa forma o trabalho pedagógico, acaba por mascarar e justificar a indiferença em relação às desigualdades. Entre as variadas desigualdades, está o ensino e a cultura que se transmite, e que na verdade, essa última é imposta. A tradição pedagógica não se questiona sobre quais meios podem ser

utilizados para alcançar com o mesmo potencial a todos os alunos, e desvaloriza os trabalhos que tentam questionar e buscar esse fim, que é o de atender a todas as camadas sociais, com suas diversas particularidades. Ao contrário, se mantém com o discurso da universalidade e da igualdade, impondo essas ideias como incontestáveis, o que resulta no atendimento apenas àqueles alunos que são portadores de certa herança cultural (e que são exigidas na escola).

Por meio do ponto de vista cultural, Bourdieu (2015, p. 61) afirma que a desvalorização das técnicas não valoriza as qualidades adquiridas e sim as aparências como inato.

O professor que, ao julgar aparentemente “dons inatos”, mede, pelos critérios do *ethos* da elite cultivada, condutas inspiradas por um *ethos* ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com uma cultura à qual indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento.

O mesmo autor defende que os filhos das classes baixas, em sua atividade escolar, são forçados a esperar e receber tudo da escola, sendo repreendidos por suas condutas consideradas inadequadas no ambiente escolar, enquanto a cultura da elite é próxima da cultura escolar.

A cultura aristocrática está intimamente ligada ao sistema de ensino, na medida em que este exige que a aprendizagem favoreça uma experiência de familiaridade de um específico capital cultural.

Segundo Bourdieu (2015), o uso tradicional da linguagem universitária, por exemplo, é seguido como um veículo consagrado de uma cultura consagrada, os professores partem da hipótese que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros, ou seja, existe um capital cultural. A linguagem universitária mantém uma desigualdade da língua efetiva falada pelas diferentes classes sociais.

Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares, que são sempre, em parte, na tradição francesa de ensino literário, jogo de palavras. (BOURDIEU, 2010, p. 62).

Para o autor supracitado, o ensino tradicional deve ao meio familiar o capital linguístico e cultural. O sistema de ensino, como já ocorreu na primeira metade do séc. XX acolhe um número de educandos cada vez maior, sem ter que exigir que os recém-chegados sejam portadores de aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente.

De acordo com o sociólogo francês este afirma que seria ingênuo esperar de um sistema que define seu próprio recrutamento, determinar uma transformação na lógica

segundo a qual funciona esse sistema, este acaba por colaborar com a instituição de exercer suas funções de conservação social, sancionando e consagrando as desigualdades reais, e a escola passa a contribuir com essas desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

As diferenças econômicas e sociais legitimam a transmissão da herança cultural; as aptidões socialmente adquiridas e incorporadas são consideradas um “dom” ou um mérito. A elite usa esta “ideologia do dom”, como chave do sistema escolar e do sistema social, contribuindo para as classes desfavorecidas, que aceitem com naturalidade as suas condições inferiores e acreditem que essa falta de êxito se deve a sua natureza individual, ou seja, que lhe falta o dom: “Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele”. (BOURDIEU, 2015, p. 66).

Ainda sobre a escola, a prática cultural e o capital cultural, Bourdieu (2015) diz que as pesquisas científicas mostram que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas. O papel da escola é estimular a aspiração à cultura erudita, criar uma ligação entre a instrução e a frequência à museus, quebrando assim a ideologia do dom, mantendo distante as desigualdades frente à escola.

O privilégio tem, pois, todos os sinais exteriores da legitimidade: nada é mais acessível que os museus, e os obstáculos econômicos, cuja ação se deixa perceber em outros domínios, são aqui menores, de modo que parece ter-se mais fundamento, aqui, para inovar a desigualdade natural das necessidades culturais. (BOURDIEU, 2015, p. 67).

Segundo o autor, é possível observar, que os mesmos indivíduos que possuem melhores e maiores oportunidades de frequentar os museus, por giros turísticos, são aqueles dotados da cultura ou da prática cultural adquirida no seu meio, à medida que se eleva na hierarquia social, ou seja, desenvolve-se um capital cultural desde a infância.

A ação direta ou indireta da escola permanece fraca para fomentar uma ação prática sobre o ensino artístico, deixando de dar a todos, por meio de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar. A escola sanciona esse tipo de conhecimento (assim como outros) e assim gera desigualdades que somente ela poderia reduzir.

Segundo Bourdieu (2015), a realidade de uma sociedade democrática está de acordo com seus ideais, e devem-se levar em consideração os mitos e verdades sobre os diferenciais da ascensão social; os indivíduos de classes sociais inferiores têm menos acesso aos bens culturais, sendo assim, se situa em uma posição menos destacada na hierarquia social.

Desse modo, a escola colabora com a violência simbólica, por meio de toda essa reprodução da cultura elitizada que não faz parte das camadas menos favorecidas. Ou seja, ao

impor uma cultura, um conhecimento que não faz parte do ethos das classes inferiores, ela está dessa forma, gerando a violência simbólica.

De acordo Bourdieu (2010), os sistemas simbólicos (que abrange diversos domínios da vida social, como a arte, religião, língua) são instrumentos por excelência da integração social na medida em que, enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação eles são capazes de gerar “o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral”.

Assim, considerando que as produções simbólicas tem o poder de construir uma percepção mais ou menos homogênea da realidade social, elas quase sempre, estão atreladas aos interesses da classe dominante. Ou seja, por meio da cultura elitizada, a classe dominante possui condições de impor seus interesses e sua ideologia, tidos como universais, aos demais grupos da sociedade. Desse modo, ao mesmo tempo, que a cultura dominante contribui para uma “aparente” integração da sociedade em seu conjunto, ela tem o efeito de desmobilizar as classes dominadas. Além disso, a cultura dominante colabora “para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções” (BOURDIEU, 2010, p. 10).

Assim sendo, podemos dizer que os sistemas simbólicos enquanto dispositivos de comunicação e de conhecimento possibilitam que uma determinada classe exerça dominação sobre outra (s) classe (s) por meio da apropriação do monopólio da “violência simbólica” (o capital cultural gera o habitus que possibilita em determinados contextos sociais uma violência simbólica). Isto é, “(...) do poder de impor – e mesmo inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social” (BOURDIEU, 2010, p. 12).

3.2 O Currículo como um campo em disputa

Para Arroyo (2011, p.13) o currículo é o foco principal na luta pela disputa da sua construção e normatização, pois “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”.

Podemos notar que em todos os níveis educacionais, existe uma série de diretrizes que orientam todos os currículos, sendo esse o primeiro indicador de como certos grupos buscam sua centralidade política. Uma das formas que indica essa centralidade é encontrada nas políticas – tanto em nível nacional, como internacional - de como os professores avaliam seus alunos no processo ensino-aprendizagem, quer dizer, nas diversas avaliações. Nunca como

agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. (ARROYO, 2011, p. 13).

Sendo assim, podemos questionar o motivo da preocupação exacerbada por parte das instituições educacionais normatizadoras (no nosso caso a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) ao procurar saber o que os professores estão ensinando – qual o conteúdo e o método empregado - e o que os alunos estão aprendendo – o que é feito por meio de avaliação. Disso resulta a seguinte indagação: por que na atualidade se objetiva obter e controlar os processos de ensino-aprendizagem de forma tão meticulosa?

Em primeiro lugar, porque o conhecimento ao longo dos anos se torna um campo cada vez complexo, gerando disputas por parte dos grupos sociais. Estes grupos, por sua vez, tentam defender nessa disputa a sua forma de pensar e de agir em sociedade. Essa complexidade do conhecimento traz interpretações que nos dão subsídios para entendermos a lógica social, política e econômica e assim buscarmos ou lutarmos por uma forma de sociedade, ou de vivência social que tenha mais dignidade para todos. Entretanto, alguns grupos não pensam assim, já que objetivam manter a hierarquia social, em detrimento do seu *status quo*.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZAROS, 2008, p. 35)

Assim sendo, podemos observar que a educação escolar, se ateu em capacitar indivíduos para o mercado de trabalho, no sentido de formar mão de obra para atender as demandas econômicas do sistema capitalista, ao invés de capacitá-los a entender a própria sociedade, a fim de poder transformá-la, e acabar com a ordem hierárquica entre os grupos.

Em segundo lugar, porque dentro da história da humanidade, os grupos que sempre estiveram em uma melhor condição dentro da pirâmide e da dinâmica social era quem produzia o conhecimento. Dessa forma, eles não consideravam os aspectos particulares, dos demais coletivos sociais como os relacionados as questões de etnia, a posições sócio-espaciais que elas ocupavam, as próprias condições sociais que tinham, seus posicionamentos de gênero etc. Dentro da produção do conhecimento, esses coletivos não existiam. Suas maneiras de pensar e agir dentro da dinâmica social e suas produções culturais não tiveram vozes. Além

dessa segregação na produção intelectual-cultural, o acesso à educação também lhes era quase inacessível (ARROYO, 2011).

Dessa forma, questiona-se como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pôde criar, ou apontar diretrizes para um currículo com uma base comum?

Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (MÉSZAROS, 2008, p. 48-49)

Nesse tocante, nota-se que uma série de conhecimentos não será trabalhada dentro do processo educativo, já que as escolhas dos conteúdos contemplarão o que uma elite coloca como correto em termos de civilidade, descartando que dentro da sociedade existe uma série de saberes e maneiras de pensar a própria realidade. Isso quer dizer, que mesmo a educação sendo de acesso universal, para todos, em termos pedagógicos ela é excludente e seletista, atendendo a padrões e formas de conduta que irá privilegiar os segmentos melhor situados socialmente, economicamente, e que se pensa ilusoriamente, como sendo superiores. Dessa maneira, os demais segmentos da população viram massa de manobra, sendo controlados e participando de um processo (legalizado, institucionalizado) que os despojaram de condições mais digna de existência.

Em terceiro lugar, o porquê de o currículo ser o centro da disputa dentro da escola, é determinado pela relação (por sinal muito próxima) entre ele e o trabalho docente. Dessa maneira, um currículo unificado, com uma estrutura única (normatizado, construído sobre diretrizes), possibilita ao poder público controlar o que os professores ensinam em suas aulas e como fazem isso, já que é por meio desse currículo que será estruturado o trabalho docente. (ARROYO, 2011).

Por consequência, a orientação pedagógica proveniente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é destinada a todos os profissionais da educação – professores, coordenadores e gestão escolar. Elas são estruturadas e difundidas, de modo que todos sigam o currículo imposto. Isso significa que os professores devem ministrar suas aulas com base no Caderno do Aluno e desenvolver seu Plano de Ensino¹ expressamente (ou obrigatoriamente), de acordo com o Caderno do Professor.

¹ O plano de ensino é um instrumento tanto em termos didático pedagógicos, quanto em termos administrativos, que deve ser elaborado a cada bimestre ou a cada semestre, e apresentado posteriormente a coordenação (que por

Já os coordenadores são orientados a assistirem às aulas dos professores para garantir que o currículo oficial esteja sendo trabalhado. Eles elaboram diversos relatórios que são posteriormente repassados ao gestor escolar, que envia as informações colhidas para Diretoria de Ensino². Esta última, por sua vez, repassa as informações obtidas junto à escola, para a SEE/SP, formando assim, uma cadeia de controle e supervisão, que ao final, garantirá aquilo que o grupo que mantém o monopólio da constituição do currículo almeja: atender os interesses do Estado (sendo este capitalista), propagando sua ideologia.

Como Gramsci defendia, o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator fundamental para a ampliação da dominância ideológica de um grupo de pessoas sobre outro ou de uma classe sobre grupos menos poderosos de pessoas ou classes. A esse respeito, o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competências, normas ideológicas e valores (e frequentemente, do conhecimento de apenas determinados grupos sociais) – estando tais concepções engastadas tanto nos currículos abertos quanto nos currículos ocultos – não é de menor importância. (APPLE, 2006, p. 96).

Se o Estado brasileiro é calcado em um modo de produção capitalista, este objetiva que na rede estadual de ensino, seja realizado um trabalho do qual irá atender as demandas do mercado, isto é, formando cidadãos não críticos, e sim pessoas que façam girar as engrenagens das produções dentro da lógica do capital, dando manutenção a essa ordem.

Dessa forma, devemos questionar o objetivo da educação dentro das instituições de ensino? Segundo Meszáros (2008, p. 47-48)

Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital?

Em contradição a esse “Currículo Oficial”, com uma espinha dorsal comum, temos o currículo da prática da sala de aula (e que é discutido, trabalhado nos encontros de formação docente), que contribui para autonomia tanto dos alunos quanto dos professores, por se fazer

sua vez apresenta a gestão da escola e sequencialmente para a supervisão). Ele deve ser seguido obrigatoriamente. Pedagogicamente pode facilitar o trabalho do professor que terá um documento norteador para o desenvolvimento de suas atividades junto aos alunos. Já administrativamente, ele contribui para maior supervisão (e controle) por parte da coordenação escolar. O grande problema dentro das escolas da rede estadual paulista é a imposição para se seguir a sequência didática do Caderno do Professor e do Aluno, que por mais que se apresente como uma sugestão em seus procedimentos didáticos, também a coloca como currículo oficial.

² A diretoria de ensino é um órgão executivo pertencente a Secretaria da Educação. As diversas dimensões ligadas ao ensino serão administradas por ela, supervisionando, controlando, planejando e fomentando ideias, objetivos e ideais da Secretaria da Educação. Para esta última, a Diretoria de Ensino repassa todas as informações ocorridas dentro das escolas – tanto em termos de procedimentos didáticos-pedagógico, quanto no tocante as burocracias ali inerentes.

na complexidade do dia a dia, que surge nas urgências dos acontecimentos diários expressados por meio do próprio meio social do aluno, como nos jornais e nos fenômenos sociais.

Sendo assim, esse saber trabalhado nos cursos de formação e elaborado a partir dos próprios professores e alunos, pode ser incorporado e incluído nas Diretrizes Oficiais, e quando esse movimento ocorre (tanto em nível municipal, como em estadual e nacional) pode trazer englobar diversos saberes, culturas de diversos grupos, coletivos e diferentes segmentos sociais.

Na luta pelo território do currículo, Arroyo (2011) diz que a disputa fica entre o Estado (com suas instituições) e a sociedade. Nessa disputa, o Estado encarrega-se de procurar manter o currículo oficial sem incorporar novos saberes e a sociedade luta para incorporá-los.

A educação escolar deveria trabalhar para alcançar o objetivo de contribuir para a formação de um cidadão crítico, capaz de fazer várias leituras acerca da realidade social, mas para que isso ocorra, o Estado, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, deve mudar sua postura, incorporando no currículo as diversas dimensões culturais existentes na sociedade e se questionando sobre o conhecimento dominante ensinado nos livros. O problema é que sua própria ideologia seria contestada.

3.3 O Currículo sobre a ótica da crítica: revelando o disfarce da dominação

Ao tratarmos do ensino de Sociologia na rede estadual de ensino, é necessário trazermos a discussão acerca do currículo. Muitos autores (Arroyo (2008; 2011); Apple (2006); Moreira e Candau (2007); Meszáros (2008)) tratam desse tema em questão de forma crítica e com equidade da relação entre o que é ensinado (e aprendido) e o meio social no qual o aluno está inserido.

Conforme demonstra Arroyo (2011), em seu livro intitulado “Currículo, território em disputa”, o currículo se estrutura como um núcleo principal dentro da função da escola. Devido a isso, acaba por ser um território em que haverá mais normativas, mais cerco (como exemplo, as diversas diretrizes curriculares). Todavia, terá também características de politização, inovação e ressignificação.

Para o autor supracitado o currículo pode ser considerado um campo em disputa, na medida em que às inúmeras políticas nacionais e internacionais procuram avaliar de que forma o conteúdo é ministrado em sala de aula, buscando-se uma estrutura única, um único

parâmetro (tanto nacional, quanto internacional), mesmo com as diferentes realidades culturais, sociais e etc.

Sendo assim, o currículo tornou-se um campo tão disputado, com tantas normativas que os professores, enquanto profissionais da educação, são forçados a participar dessa disputa, na tentativa de politização desse processo que envolve conteúdos, metodologias, grade de disciplinas e atores sociais.

Sabemos que a escola deve orientar os alunos, para que eles assimilem um tipo de conhecimento que possibilite a criticidade dos conteúdos apreendidos e um posterior agir, uma posterior ação, diante da realidade em que vivem, entretanto, o que vimos é a escola possibilitando qualificações necessárias para exercerem certas funções que o mercado de trabalho exige.

Dessa forma, entendemos que o professor da educação básica insere-se em uma disputa onde se busca alcançar ou manter certo quadro social e político, institucionalizado por meio do currículo, uma vez que não há autonomia sobre o material que eles utilizam em sala de aula, já que são obrigados a utilizar o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor.

O currículo oficial do estado de São Paulo, em parte materializado como Caderno do Aluno, no que diz respeito à disciplina de Sociologia, não apresenta conteúdos que questionem os processos históricos e sociais, deixando de proporcionar ao discente uma leitura crítica da realidade social. Apesar das situações de aprendizagem desse material apresentar temas pertinentes, todavia, trabalha de forma rasa as teorias sociológicas e seus respectivos conceitos. Além disso, a sequência didática proposta, os conteúdos sugeridos, a forma com que é tratada a teoria (em algumas situações de aprendizagem não há nome dos teóricos, nem mesmo termos e conceitos), o número de aulas para se trabalhar os conteúdos propostos, isto é, todo o *modus operandi*³ da escola e, em particular do currículo, não contempla uma maneira metodológica adequada (uma forma de aprender, ou de ensino-aprendizagem) que proporcione ao aluno uma leitura crítica da realidade social.

Sendo assim, faz-se necessário, entre os profissionais da educação, ocorrer debates constantes para que se possa discutir sobre que bases estão se constituindo os currículos⁴, uma

³ Modus operandi é uma expressão em latim, que significa o modo de operação. Ela é utilizada para indicar uma determinada forma de agir, de executar e operar alguma ação, isto é, de realizar certa atividade, tomando os sempre os mesmos procedimentos.

⁴ Currículo é um conjunto de ações, de atividades, de normas, regras que estruturam e constituem a prática pedagógica e/ou que permeiam e constitui todo o projeto pedagógico das instituições escolares. É dentro desse projeto que será determinado quais objetivos devem ser alcançados. Toda a ação pedagógica que ocorre na escola está fundada dentro desse organismo que é o currículo. Essas ações e/ou atividades com fins pedagógicos, educacionais, ganham corpo na forma que é estruturada a escola – com seus conteúdos escolares; a distribuição das disciplinas por série; como e de que maneira ensinar; quais habilidades e competências priorizar etc. Alguns

vez que eles têm importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que os professores estejam atentos às especificidades do currículo, compreendendo que ele é composto por ideologias, que valorizam o etnocentrismo e o urbanocentrismo, mostrando-se ausente perante uma dinâmica social que se apresenta com variadas identidades e com uma intensa pluralidade cultural.

A ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimentos e de cultura, de valores e de história. (ARROYO, 2011, p. 138 -139).

O reconhecimento dessas questões possibilita-nos dizer que há uma evidente necessidade dos docentes da educação básica quanto a incorporar nos currículos, práticas e teorias emancipadoras para os alunos.

Ao pensarmos mais atentamente sobre o currículo escolar, percebemos que ele é um campo em construção. Moreira e Candau (2007) procuram demonstrar a concepção e o processo da elaboração do currículo. Eles mostram como fazer a transposição da teoria para a prática, perguntando-se sobre o que e de que forma ensinar. Questionam também o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com esses autores, o currículo não é algo acabado, ele está em discussão do que é preciso melhorar, e incorporar dentro dos seus conteúdos, até mesmo porque a dinâmica social está sempre em movimento e dessa forma, não podemos ter um currículo engessado.

Temos, portanto, uma pluralidade de identidades pessoais – as femininas, negras, indígenas, entre outras, que seus atores buscam espaços de diálogo na sociedade como um todo, e a escola é um desses lugares.

A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender (ARROYO, 2007, p. 17).

Dessa forma, o educador e a educadora devem refletir sobre seu campo de atuação, na maneira de como ensinar, de como se dá e se transforma sua prática pedagógica. E esse trabalho deve ser pensado tendo o currículo como espinha dorsal, como diretriz das nossas ações. O currículo precisa ser construído por essa pluralidade de contextos, com base nas

autores como Tomaz Tadeu da Silva (2013) e Michael W. Apple (2006) apresenta uma discussão sobre o currículo oculto, isto é, dizem que há algo implícito dentro dessa configuração que é o currículo e que atende a interesses e a certa ideologia, de um determinado grupo para seu favorecimento.

identidades dos alunos-educandos. Essas serão umas das bases para uma possível reestruturação curricular.

Conforme apontam Moreira e Candau (2007), o currículo não pode apenas formar educandos para o mercado de trabalho. Se feito dessa forma, determinadas competências e habilidades serão privilegiadas, mantendo-se na sociedade uma ordem segmentada, em que uns são privilegiados e outros não. Portanto, essa é mais uma postura a ser repensada, para se evitar uma visão mercantilizada dos alunos.

Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva (ARROYO, 2007, p. 24).

Para Moreira e Candau (2007), o currículo é visto sobre dois referenciais – o do mercado e o do direito dos educandos ao acesso a educação. Esse direito é visto por ambos como direito de acesso a cultura e ao conhecimento científico, cuja concomitância de estudos, qualifique o trabalho, ao contrário do que vem ocorrendo atualmente em que habilidades são desenvolvidas para serem realizadas mecanicamente.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça esses aspectos citados, dizendo que os educandos devem ter formação plena para o desenvolvimento humano e não apenas serem preparados para o mercado de trabalho, dando maior importância à infância e a adolescência (BRASIL, 1996). Segundo a LDB (BRASIL, 1996, p. 9)

Art. II - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 09).

Existe um saber acumulado pelas ciências humanas sobre infância, juventude, adolescência. Na atualidade, é fato que uma nova consciência sobre as identidades se desenvolve e pede espaço. Incorporar essa diversidade de gênero, de etnias, de aspectos de determinadas localidades geográficas no currículo, trará mais conhecimento sobre si mesmo por parte dos educandos.

Um exemplo concreto do que já foi incorporado, é a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório tanto nas escolas de Educação Básica pública, quanto na privada, o ensino de História da África, cultura afrodescendente e indígena nos currículos – um grande avanço para a sociedade e seus direitos.

O que podemos concluir frente ao ensino de História da África e do ensino de Sociologia é que apesar do esforço que alguns profissionais da educação e alguns coletivos

sociais fazem para poder ter um currículo que respeite e incorpore a pluralidade cultural e de identidades, as mudanças que ocorrem de fato, caminham a passos muito lentos.

Já Apple (2006, p 85), ao tratar da história do currículo, dos seus significados e do seu controle, diz:

[...] devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores.

Assim, devemos analisar o currículo em seu processo histórico e dar notoriedade a qual sistema econômico e político ele irá ser desenvolvido e trabalhado. Sendo assim, no caso brasileiro, é o sistema do capital.

De acordo com Apple (2006), o conhecimento escolar é parte do currículo. Dessa maneira, esse conhecimento deve ser produzido pelo sistema escolar no contexto social e econômico em que se relaciona com a escola. Como o currículo se constrói com referências na sociedade, em seus variados aspectos: científico; profissional; artístico; pessoal; tecnológico; sociais; políticos; as diversas atividades e produções da humanidade, o conhecimento escolar constitui-se embasado nessas relações.

Essa produção do conhecimento escolar que leva, aparentemente, aos indivíduos poderem exercer sua cidadania, deve ser problematizada, já que há certa ideologia envolta ao contexto social e econômico.

Na verdade, o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é especialmente importante para nossa compreensão da coletividade social da qual todos somos parte. Esse estudo permite que comecemos a ver como a sociedade reproduz a si mesma, como perpetua suas condições de existência por meio da seleção e transmissão de determinados tipos de capital cultural, dos quais uma complexa, mas desigual, sociedade industrial depende e como mantém a coesão entre classes e indivíduos pela propagação de ideologias que acabam por sancionar os arranjos institucionais existentes e que podem causar estratificação desnecessária e desigualdade em primeiro lugar. (APPLE, 2006, p. 98).

Dessa forma, para falarmos de conhecimento escolar, em que base construí-lo, quais os grupos e etnias a serem contempladas, com todas suas produções culturais, intelectuais produzidas ao longo da escola, requer um cuidado a mais, já que a história da humanidade sempre foi construída de modo que muitos foram explorados e não puderam ter o devido reconhecimento como outros.

Ao observarmos o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, especificamente no que diz respeito à disciplina de Sociologia, notamos que vários conteúdos ali contidos não contemplam os diversos significados culturais dos diferentes grupos sociais, isto é, não abrangem diversas formas de

conhecimento e produção dos povos tão necessários para os indivíduos. “É o compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores, que foi e continua sendo um dos principais, embora tácito, legados da área do currículo”. (APPLE, 2006, p. 120).

Sendo assim, tanto professores e gestores, quanto alunos e seus responsáveis, quer dizer, a comunidade escolar como um todo, deve trazer para o interior da escola a discussão sobre as questões étnicas e suas variadas formas de ver o mundo, a questão dos valores, das tradições, propiciando e organizando encontros no espaço escolar que tragam manifestações da cultura popular e erudita, a fim de proporcionar interações e ampliar o conhecimento da comunidade envolvida, garantindo-lhes dessa forma, maior acesso a cidadania.

É interessante pensar que ao falarmos em cidadania, vemos que esta faz parte de uma luta travada por espaços em uma sociedade que tem classes sociais diferenciadas, com interesses antagônicos e que, sendo assim, vários esforços serão feitos para que todos possam ter acesso e participação em espaços, nas oportunidades sociais e políticas. Isso não quer dizer que haverá igualdade de direitos para todos os indivíduos de uma mesma sociedade, por conta, justamente dos interesses opostos das classes sociais e de suas ideologias. Todavia, o currículo deve estar em consonância com as experiências do cotidiano escolar.

Em relação à estruturação do currículo no que concerne a preparação básica do alunado para o mundo do trabalho, sabemos que a escola, por meio do seu currículo forma cidadãos para ocupar as vagas que o mercado exige e não contribuem para construir uma consciência crítica sobre o processo de produção e distribuição dos lucros (APPLE, 2006). O aluno, “preparado” para o mundo do trabalho, já chega para ocupar uma vaga em estado de alienação muitas vezes.

Sendo a Sociologia uma disciplina primordial para se trabalhar essa consciência no alunado, o material de apoio ao currículo – Caderno do Professor e do Aluno -, trata da divisão social do trabalho de forma secundária e superficial, deixando (ou colocando) uma gama de aspectos inerentes a essa divisão de forma oculta. Sendo assim, o material de apoio da SEE não está contribuindo para que o/a aluno/a entenda de fato o processo produtivo, e sim apenas o condicionando para um simples executor de tarefas e “recebedor” de ordens, sem senso crítico.

O baixo nível de desempenho dos alunos frente aos conteúdos, não é aleatório. O que é ensinado no material de apoio muitas vezes não faz parte dos conhecimentos vivenciados pelo alunado e justamente por isso ocorrem os baixos índices de rendimento, por não haver sentido no que está sendo trabalhado em sala de aula. O currículo acaba sendo negligente com

os jovens e, para o mercado esses baixos níveis de rendimento não farão diferença, já que aquele aluno recém saído da escola básica, desenvolverá uma simples tarefa dentro da divisão social do trabalho. O currículo inclui uns e excluem outros, a partir da escolha dos seus conteúdos. A economia não sofrerá uma consequência negativa com um trabalhador que tenha lacunas de conteúdos escolares. Pelo contrário, quanto mais existirem pessoas que não questionem suas condições de trabalho, mais fácil será para o empregador obter lucros, pois não será questionado quanto ao salário, aos direitos dos trabalhadores, a estrutura na qual se desenvolve os produtos, as mercadorias. O empregador acaba por tirar vantagem desse processo pelo qual o aluno passou na escola, da falta de conteúdos no currículo em que se buscasse a emancipação humana em vários sentidos.

O mercado não se preocupa se há desigualdade no acesso e na distribuição do conhecimento, no arcabouço teórico produzido pela humanidade. Inversamente, ele se preocupa com o seu fim único que é o lucro.

Assim, o currículo é a imagem dessa sociedade (que é permeada por relações de poder) e ao mesmo tempo reprodutor dela. O currículo, dessa forma, reflete certas características, contribuindo para criar barreiras e hierarquias (desigualdades) entre os indivíduos.

As competências leitora e escritora, tão enfatizadas nos princípios do currículo deveriam ser aquelas que capacitassem o alunado a ter consciência dos processos produtivos, das características do sistema econômico e político no qual estão inseridos (leia-se sistema capitalista) e submetidos a uma manipulação cujo foco está no consumo em massa. Ou seja, as competências deveriam ter como um dos seus objetivos contribuir para os alunos saberem reconhecer o universo do mundo do trabalho, identificando as relações sociais ali estabelecidas.

Portanto, o currículo da SEE deveria trabalhar competências e habilidades verdadeiramente necessárias para todos os indivíduos e não somente para as camadas mais elitizadas da sociedade, caso contrário, a escola se insere em uma lógica que responde as demandas do capital.

Segundo Arroyo (2012), devemos nos perguntar em qual momento estamos dentro do cenário educacional. Esse momento está pautado em uma postura conservadora, em que reduz o trabalho e a identidade docente, em uma condição de aulistas, em que a transmissão de conteúdos (com ênfase no currículo) e da disciplina seja primordial no processo educativo. A política educacional não está repensando acerca de políticas docentes em que melhore as

condições tanto de professores/as, quanto de alunos/as. Deste modo, em termos profissionais, nossa identidade

[...] sempre foi manipulada por totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, sejam do mercado. As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais. (ARROYO, 2012, p. 30)

E dessa forma, professores/as são compelidos/as a criar uma relação com os/as alunos/as em que o foco do ensino e aprendizagem seja voltado para obtenção de resultados positivos nas avaliações. Isto é, o que é ensinado (que é designado por meio das orientações e parâmetros curriculares) é somente voltado para determinadas provas. E, por conseguinte, o trabalho docente é avaliado segundo esses resultados, de maneira quantitativa.

Posto isso, ambos sujeitos sociais perdem o seu valor e dignidade, pois retira de um maneiras de educar que reconheça as condições precarizadas do outro, não cooperando para que este último se emancipe em diversos aspectos da sua vida, transformando os/as educadores/as em profissionais que apenas transmitem eficientemente competências que darão bons resultados nas avaliações. O que importa não são meios para que o alunado se desenvolva como um cidadão crítico e sim quais serão seus resultados em provas. Assim sendo, o conhecimento disponibilizado é um tanto quanto arrazoado não cooperando para qualquer tipo de transformação do seu meio.

3.4 A Pedagogia Histórico-Crítica: alternativa de rompimento a dominação

A Pedagogia Histórico Crítica é uma perspectiva educacional que tem por objetivo recuperar a relevância da escola bem como a sua reorganização – com determinado método e conteúdo -, quer dizer, uma reestruturação no desenvolvimento educativo, dando importância na figura do professor enquanto transmissor do saber sistematizado comprometido com o processo de ensino e aprendizagem sobre uma ótica crítica em que promova o despertar da consciência dos educandos “para que estes rompam a alienação e a barbárie, colocando-se conscientemente no âmbito social” (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p. 03), e assim podendo transformar sua realidade por meio da educação. Segundo Dermeval Saviani (2012):

[...] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (SAVIANI, 2012, p. 76).

Para se utilizar dessa corrente pedagógica em sala de aula, é necessário conhecer seus pressupostos teóricos, seu método, para que esta pedagogia seja realmente efetivada na prática docente, com seu passo a passo didático.

A Pedagogia Histórico Crítica leva o nome “Histórico” “porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação” (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p. 04), e o nome “crítica” “por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação” (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p. 04).

Esses são os pontos essenciais desta pedagogia, em contraposição com outras pedagogias, tais como – as tradicionais, a nova, a tecnicista –, que não pautam seus métodos, seu desenvolvimento numa perspectiva de valorização histórica e social. Sendo assim, acreditamos que “esta é uma teoria de grande relevância para a educação brasileira, pois evidencia um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando”. GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p. 04).

É assim, pois, uma pedagogia que se articula com os interesses da classe trabalhadora, objetivando um bom funcionamento da escola, com métodos eficientes e produtivos de ensino.

Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1992, p. 79).

Quer dizer, é um método que sustenta a todo o momento a ligação, a conexão, o cingir entre educação e sociedade (SAVIANI, 1992), valorizando e trazendo para o processo educativo o saber acumulado historicamente. Esta pedagogia crítica pautada na igualdade entre os seres humanos considera também os interesses de seus educandos, seus ritmos de aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento psicológico, “sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”. (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p. 04).

A Pedagogia Histórico Crítica se embasa em uma filosofia que é o Materialismo Histórico – Dialético propagado por Karl Marx, dos quais seus fundamentos se fazem sobre:

A interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história). (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p. 05).

Assim, Saviani (2012, p. 80) coloca que a educação deve ser compreendida dentro do seu desenvolvimento histórico e, portanto objetivo, comprometendo-se assim com a transformação da sociedade; deve-se também observar como que a educação escolar se faz no presente e sempre fazendo a conexão, o diálogo de como ela resultou no que é hoje, ou seja, por meio de processos históricos em permanente transformação.

Nesses fundamentos encontra-se, portanto, o movimento dialético (tese, antítese e síntese), baseado em certa experiência a primeiro momento, depois refletido, teorizado, elaborado no pensamento, quer dizer, se fazendo abstrações, para finalmente se alcançar uma concretude, uma compreensão (GASPARIN, PETENUCCI, 2012) e dessa maneira superar o senso comum.

A Pedagogia Histórico Crítica também se embasa em uma psicologia, qual seja ela a Teoria Histórico – Cultural desenvolvida e preconizada por Vigotsky. Dentro dessa perspectiva vigotiskiana, o conhecimento se constrói na relação entre o sujeito e o objeto, partindo de ações que se mediam socialmente. “Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza” (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p.06).

É nesse processo que o conhecimento, o saber é internalizado pelo aluno e nessa apropriação há uma transformação, uma mudança na maneira de compreensão de cada um, e assim, o indivíduo poderá ter domínio sobre os instrumentos que media os seres humanos e o mundo. “Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, porque elas lidam com formas culturais que precisam ser internalizadas”. (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p.06).

Dentro dessa teoria psicológica vigotiskiana, outro elemento muito importante é o desenvolvimento de Formação de Conceitos, sendo eles, segundo Vigotsky denominados de espontâneos e científicos. O primeiro partirá do concreto para o abstrato, sem muita consistência e sistematização, partindo do ambiente do indivíduo, pelo seu genótipo, fenótipo. Já no segundo (científico), a criança terá estrutura para partir do campo abstrato ao concreto, para o uso consciente. Este, portanto, tem papel distinto, importante na aprendizagem. Assim sendo, “a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as

funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte”. (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p.06).

Em termos didáticos, a Pedagogia Histórico Crítica conta com uma metodologia de ensino desenvolvida por Saviani (1992) e com grande contribuição de Gasparin (2002), que “tem como marco referencial à teoria dialética do conhecimento para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente”. (GASPARIN, PETENUCCI, 2012, p.08).

Essa metodologia se desenvolve em 05 passos (equilibrando teoria e prática), todos eles trabalhados ativamente com o conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos séculos: “os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente”. (SAVIANI, 2011, p. 123).

A didática da Pedagogia Histórico Crítica busca trazer bases de conhecimentos para os educandos a fim de que estes possam agir e transformar seu meio, de forma social e política. Dessa forma, Saviani (1992) estruturou o método dessa pedagogia nos seguintes passos⁵: Prática Social Inicia; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática social final.

Sendo assim, essa pedagogia revolucionária “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 1992, p. 85).

⁵ O passo a passo da metodologia da Pedagogia Histórico Crítica foi descrito por nós no capítulo 05 dessa dissertação.

4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TECENDO ALGUMAS CRÍTICAS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de referências que se pretendem orientar escolas e professores em suas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, bem como traçar as competências básicas para o currículo, quer dizer, eles não são o currículo e sim dão subsídios em sua construção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio chegou às escolas em 1999 (lembrando que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental foi lançado em 1997), fazendo parte de algumas reformas na educação, assim como na área política, social, econômica, principalmente a partir da década de 1990. Essas reformas objetivavam, dessa forma:

Reduzir os gastos públicos, sobretudo na área social; tornar o Estado mais “eficiente” e “eficaz” na gestão dos fundos públicos, favorecendo as atividades privadas e economizando recursos para remunerar o capital financeiro; privatizar todos os setores considerados não-estratégicos para o Estado brasileiro (a educação, por exemplo); reduzir os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo da história e, principalmente, as garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1998; enfim, retirar todos os obstáculos jurídicos, políticos e sociais ao processo de acumulação do capital. (DIAS e MINTO, 2010, p.77). (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011, p. 220).

E assim, várias reformas dentro dessa perspectiva neoliberal ocorreram criando um abismo ainda maior dentro das relações de classes e arrazoando a qualidade da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foi criada dentro desse viés neoliberalizante buscando preparar o alunado para o mercado de trabalho, quer dizer, tornando-o apto para se encaixar dentro de condições precárias e exploradoras em uma determinada função, além de incorporação da ideologia dominante.

Essas reformas na educação englobaram, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ensino Fundamental e Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais (que estão dentro dos PCN) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e etc. Ou seja, várias reformas políticas educacionais foram implantadas nos países de economia dependente para atender a reestruturação do capital visando um nível de conhecimento arrazoado para que o aluno não consiga pensar de forma crítica a sua realidade a fim de transformá-la.

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há a necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o

conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. (DUARTE, 2006, p. 47).

Os PCNs (bem como o Currículo do Estado de São Paulo), com sua forte relação com a educação e o trabalho (nos moldes do capital), se estrutura dentro da reforma curricular que tem como perspectiva o lema “aprender a aprender”, indicado pelo relatório da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors e publicado no Brasil em 1998, apoiado pelo Ministério da Educação (DUARTE, 2006). No documento é argumentado que a educação deve enfrentar grandes desafios como sustentabilidade humana, viver de forma concreta a democracia e respeito entre os povos. Dessa forma, é maquiada seguramente uma adaptação na lógica excludente do sistema de classes.

E assim, para se vencer os desafios, buscar o equilíbrio entre o local e o global, a escola deve partir da perspectiva do “aprender a aprender”. Preparados para qualquer empreendimento, a educação baseada no “aprender a aprender” confirma a ideia de que os conteúdos aprendidos são um dificultador à ascensão social. Perante o aumento da produção de transformações superficiais e reformas (que não beneficiam a classe trabalhadora) do aparelhamento social, as novas tecnologias expõem uma nebulosa camada de informações que favorecem os objetivos da elite para manter seus status quo. Os óculos ideológicos são oferecidos como solução renovada para a falsa sensação de escalada social. Avança, segundo esta perspectiva, quem melhor associa a visão sobre a realidade com a capacidade de utilizar tais óculos. Junto a esta prática é reforçada a sensação de que a visão depende exclusivamente da habilidade tanto de adaptação ao mercado de trabalho, quanto do consumo de novidades tecnológicas que descoladas do processo histórico de produção da consciência apenas faz atualizar os mecanismos para a exclusão social. Professores que atrelam os conteúdos a serem ensinados à própria prática educativa (pautados no lema “aprender a aprender”) passam a ostentar o caráter de dificultadores da ascensão social por não permitirem que individualmente cada aluno prescindia das competências adequadas aos próprios anseios, erguendo assim mais uma barreira com a identificação da condição de classe.

Os pilares de tal pedagogia sejam eles: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, nada mais é, segundo Duarte (2006, p. 52) do que um “aprender a adaptar-se”. Além dessa estratégia de adaptação dos alunos se utilizando da instituição escolar, os PCN também padronizam o processo metodológico de ensino e aprendizagem, lhes tolhendo a autonomia na prática docente.

A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as

atividades que realiza. Marx utilizou a expressão “esvaziamento completo” para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. (DUARTE, 2006, p. 54).

É a partir de todo esse contexto descrito que os PCNs oficializa o discurso educacional de todo o país. Ao professor é requerida que tenha como base seus preceitos orientadores, impossibilitando-o de apresentar outras perspectivas pedagógicas, já que este é o discurso oficializado, portanto, legitimado.

4.1 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: conhecimentos de Sociologia.

Para orientar o processo educativo da disciplina de Sociologia, bem como os demais campos de conhecimento, temos determinados pressupostos teóricos e metodológicos, isto é, métodos e procedimentos objetivos para se entender e analisar a realidade social, conferindo-lhe assim, legitimidade como ciência e/ou disciplina.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) no que se refere aos conhecimentos de Sociologia, essa disciplina tem um histórico bastante diferenciado das demais, já que sua obrigatoriedade dentro do currículo demorou para acontecer. Se a presença da Sociologia nas escolas não tivesse sido interrompida ao longo da história, as questões didático-pedagógicas talvez pudessem já estar mais avançadas, com maior entendimento do professorado.

Além disso, as pesquisas a respeito do ensino de Sociologia ainda são embrionárias, com poucas produções científicas como teses, dissertações, artigos etc. As produções existentes tratam da institucionalização da disciplina na escola básica, dando assim uma ótica sociológica e não uma discussão sobre o ensino e suas práticas cotidianas escolares. Isso pode estar relacionado a falta de efetividade da disciplina no ensino médio, o que causaria desinteresse em relação ao tema por parte dos pesquisadores, tanto nas pesquisas de natureza sociológica, quanto nas de natureza pedagógica. Isso se refletiu na falta de debates sistemáticos e de registros no que diz respeito ao processo para institucionalizar a disciplina, algo que ocorreu há pouco tempo. Se assim não fosse, as pesquisas contribuiriam para nutrir o próprio andamento da disciplina, conferindo-lhe uma ação diferenciada. (BRASIL, 2006)

Outro argumento relevante sobre as interrupções da disciplina no ensino médio é sobre as expectativas e avaliações criadas sobre os seus conteúdos no que se refere a formação dos

alunos. Muito se tem falado sobre o potencial da Sociologia em relação a formação das pessoas, especialmente no aspecto político, já que os conhecimentos sociológicos contribuem para o exercício da cidadania. Essa formação não é específica dessa disciplina, entretanto, em seus conteúdos, a temática cidadania e política (de uma forma geral) aparecem constantemente. (BRASIL, 2006)

A existência da Sociologia no ensino médio tem sido tema de muitos debates. Um deles é sobre a justificativa dessa disciplina enquanto formadora do cidadão crítico, entendendo que há outras justificativas mais diretas que contribuem para essa formação: aproximando os alunos de uma linguagem mais própria da Sociologia e/ou de modo a sistematizar certos debates acerca de temas que tenham importância, tanto pela tradição quanto pela atualidade. Essa disciplina apresenta estudos em torno das Ciências Sociais, quer dizer, que lhe são próprios, além do desfecho de variadas pesquisas, o que contribui para a ideia de sociedade e do outro (de variados grupos com suas respectivas culturas), de economia, de Estado etc. Também apresenta formas de construir os pensamentos, ou desconstruí-los, para posteriormente reconstruí-los. E isso tudo, com o arcabouço teórico que lhe é próprio. (BRASIL, 2006)

Um dos papéis fundamentais do fazer sociológico “[...] é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais”. (BRASIL, 2006, p. 105). Sendo assim, ao se explicar a realidade social, a Sociologia utilizará métodos em que se prezem os processos históricos, os contextos sociais e etc., afastando explicações baseada em processos naturais.

Outro papel da Sociologia e não menos importante é o processo de estranhamento. Esse processo fará com que os fenômenos sociais e/ou a realidade social sejam problematizados, questionados, quer dizer, estes poderão ser entendidos, esclarecidos, distanciando-se das explicações do senso comum e dos meios midiáticos, utilizando-se do rigor científico. Estranhar, para exemplificar, utilizando-se do exemplo do suicídio:

[...] significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma *função* específica em relação ao todo social. (BRASIL, 2006, p. 107).

A partir da apresentação de dois fazeres sociológicos – a desnaturalização e o estranhamento -, ambos trabalhados sobre a realidade social e sobre os fenômenos sociais, devem ser trabalhados na educação básica diferentemente da Sociologia enquanto ciência, já que na escola, ela será uma disciplina e pretende-se um pouco menos rigorosa. Na escola

serão utilizados recortes e traduções dessa ciência para maior entendimento dos jovens, adequando assim, a linguagem, a temática, os objetos de estudo e pesquisa e etc.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 108), existe um problema no ensino de Sociologia, que é a transposição dos conteúdos e das práticas pedagógicas trabalhados nas universidades para o ensino básico, esquecendo-se, conseqüentemente, de fazer as devidas mediações fundamentais, para se atingir determinado público, que está ali por obrigação, não almejando tornar-se um profissional específico de determinada ciência.

[...] a escola básica e, em especial, o ensino médio foram constituindo uma cultura própria – o que muita vez se chama cultura escolar -, em que saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em saberes escolares, com características próprias, definidas por um contexto de ensino em que se redefinem os tempos, os conteúdos, os métodos, as avaliações e as condições do aprendizado dos alunos.

Uma das justificativas para a disciplina de Sociologia estar presente no currículo do ensino médio é o fato dela contribuir para a formação dos jovens. Pretende-se ir além desse argumento e progredir para a efetivação de tal perspectiva. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizado não poderá ocorrer de forma aleatória e sim se utilizando de métodos com mais rigor, racionalidade e compreensão histórica, contribuindo para a humanidade.

A escola, sendo a base de formação da cidadania de seus sujeitos, deve sempre buscar um consenso entre as várias esferas que abrangem o cotidiano, seja os conhecimentos econômicos e laborais necessários para o pleno desenvolvimento do aluno, quanto os conhecimentos sociais e políticos que auxiliam na compreensão da totalidade do mundo. Essa compreensão dos fatos se torna essencial para sua análise sobre a atual desigualdade social e atuação na reversão desse quadro impactante para a sociedade.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais por meio da base obtida pela Sociologia, o aluno dará início para um pensar científico, buscando interpretar os inúmeros problemas sociais contemporâneos e suas estruturas complexas e interligadas, especialmente a de um mundo automatizado onde seus habitantes se despersonalizam para tornarem-se instrumentos econômicos em uma sensível concorrência contra as novas tecnologias. Essa ligação também pode ser notada na esfera política, que marcha na mesma mão e intensidade à instrumentalização do ser humano.

É nesse contexto que o aluno formando do Ensino Médio será inserido e, por meio dele, fará suas escolhas profissionais ou acadêmicas, as quais também terão impactos nos vários âmbitos da sociedade. A Sociologia, como disciplina escolar, compondo o currículo, dispõe de um amplo corpo disciplinar único, que aborda cada uma das áreas de atuação, no

qual o aluno formado se inserirá posteriormente. Entretanto, a extensa abrangência da Sociologia pode ser interpretada de forma errônea. Ao contrário de outras matérias interdisciplinares, ela é uma disciplina única que não deve ser equiparada à extensão de outras disciplinas.

Essa interpretação é discutida por Durkheim e desde finais do século XIX tem-se a noção incorreta de que a Sociologia pode ser considerada parte das demais disciplinas. Entretanto, não é isso o que, de fato, ocorre. As demais disciplinas não englobam a totalidade dos eventos e consequências dos fenômenos sociais, apenas a Sociologia, em sua especificidade e suas teorias, pode abordá-los de forma adequada e completa. Esses fenômenos, embora ocorram em períodos específicos de espaço-tempo, assumem dimensões e consequências que se propagam por meio de outros fenômenos. E, essa propagação a outros contextos, faz com que a Sociologia se interligue com as demais disciplinas. Ainda que ela seja autônoma e independente em sua análise dos fatos, a interligação auxilia no entendimento multidisciplinar desses mesmos fenômenos sociais. (BRASIL, 2006).

A Sociologia, por sua vez, pode se utilizar dos objetos de estudo das ciências humanas, pois por meio da análise das técnicas científicas utilizadas na formulação do conhecimento, pode-se verificar como eventos oriundos da ciência, refletiram-se na sociedade. Um exemplo desse campo de estudos envolve a própria construção da grade curricular acadêmica utilizada nas escolas e a razão pela qual se torna obrigatório o estudo de certas disciplinas ao invés de outras.

Todavia, ainda que deva ser considerada uma disciplina individual, a Sociologia contou com a importante contribuição das disciplinas de História, que possibilitou a compreensão de que os eventos sociais são históricos, dinâmicos e não fixos.

Há influência também na engenharia genética, biotecnologia, informática e nanotecnologia, campos que permitem analisar os possíveis cenários futuros da sociedade atual. (BRASIL, 2006, p. 112).

Para que a Sociologia possa prever e verificar esses cenários, é imprescindível a ligação com as ciências naturais, disciplinas que desenvolvem os conhecimentos necessários para a sua própria análise e dos seus impactos na sociedade contemporânea.

Há, também, a utilização da disciplina Matemática para os estudos quantitativos e estatísticos, utilizados nas Ciências Sociais. Um exemplo da importância dessa contribuição, ocorre nas Ciências Políticas e sua averiguação do comportamento eleitoral, que se por meio da base estatística.

As disciplinas de Artes e Literatura possuem uma contribuição ainda mais nítida para a Sociologia, uma vez que os fenômenos sociais são descritos diretamente na teoria estética, história da arte e crítica literária, sendo possível utilizar essas teorias como estudo do contexto social no qual foram geradas. Até mesmo a escrita, os temas e a linguística utilizados nas obras literárias refletem o contexto social daquele momento, sendo de grande valia para a disciplina em questão. A literatura, inclusive, é frequentemente utilizada pela Sociologia para análise de diversos temas, a exemplo da Sociologia Religiosa e Sociologia Rural.

Há incontáveis interligações entre a Sociologia e as demais disciplinas do Ensino Médio, o que abre margem para um sincero trabalho de cooperação entre todos os docentes sobre algum tema que abranja duas ou mais áreas, tratando de conceitos ou de algum fato.

Pela razão de ser uma instituição social, cabe ao professor pesquisador (já que ele é pesquisador tanto na área educacional quanto na área específica) utilizar a escola como instrumento de estudo desenvolvendo a prática disciplinar, haja vista que, o estudo da educação, tornou-se de magna importância e vislumbre da sociologia brasileira.

Dessa forma, abre-se a proposta de instruir os alunos para desenvolvimento de pesquisas consolidando objetivos que requer certa cautela do docente, que deve agir como conhecedor e mediador no espaço a ser trabalhado.

Assim, cabe ao docente estipular quais podem ser as consequências geradas nas análises que resultariam do trabalho, conseqüentemente nota-se que o método sociológico se apresenta desvinculado de limitações atribuindo caráter político a disciplina de Sociologia.

4.1.1 O conteúdo da Sociologia no ensino médio

Com relação a autores clássicos como Durkheim, Weber e Marx, permanece aparente a preocupação com suas teorias para serem trabalhadas em sala de aula. Todavia, há de se notar a máxima que “a teoria responde aos problemas de sua época e os autores dialogam com seu tempo” (BRASIL, 2006, p. 116), ou seja, cabe ao docente encontrar o momento para a inserção da teoria, sendo necessário, se possível, a conexão com leituras de autores contemporâneos, tanto por aproximação cronológica, como por estes tratarem ou conterem em seus trabalhos referências provenientes dos antecessores tradicionais.

Essa dificuldade, então, pode ser apreciada como vantagem, porém estimulam indagações de professores e alunos quanto ao rompimento dos limites curriculares sequenciais, possibilitando aberturas a concepções construtivistas e uma maior liberdade ao docente, que por vezes, pode cometer arbitrariedades, devido a intermitências e ausência de

comunidades de docentes que discutam temas, não tendo como objetivo uniformizar conteúdos, mas consentir acerca de métodos de ensino a serem utilizados.

4.1.2 Conteúdos da Sociologia: Pressupostos Metodológicos

As propostas na construção do conteúdo de Sociologia contêm três recortes - conceitos, temas e teorias -, sendo estes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e cuja necessidade de aplicação é responsabilidade do docente, que deve explorar meios para conciliá-los a fim de que a compreensão do estudo torne-se eficaz.

Portanto, é recomendado usar um dos recortes como “centro” e os outros como referenciais (SILVA, 1986), visto que desorienta o estudo, desvincular tema de conceito e teoria. Como a disciplina trata de elementos do discurso científico, é fundamental que o docente traga uma compreensão do significado dos conceitos, dado que eles estão conectados a teorias de uma época, estudada em um tema concreto.

Assim, fica claro que o objetivo, quando se opta por conceitos e dedica-se a seguir uma lógica didática é manter o vínculo dos outros recortes propostos. A problematização de um tema, que lida com uma teoria, na qual se encontrarão conceitos necessários para a compreensão total de um determinado estudo, permite-se, por meio desse método, que o aluno contemple essa integração e otimize (aperfeiçoe) a assimilação do conteúdo.

Para se compreender a razão dessa abstração, como exemplo, podemos citar algumas práticas em sala de aula: são abordados os aspectos históricos de conceitos como “burguesia” e sua transformação cronológica, que se estende do habitante do burgo, até gírias adolescentes para “burguês”, que ainda que pejorativas, podem ser o ponto de partida, com prévio conhecimento, para introdução de temas que discorrem sobre a sociedade de classes, o proletariado, a revolução, conectando suas ideologias a teoria revolucionária de Marx.

Sintetizador de ações e características sociais, os conceitos são de extrema importância para se compreender conteúdos ou termos, que segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) o aluno do ensino médio pode melhor compreender, devido sua capacidade de abstração, a qual se faz necessária em análises sociológicas, assentindo dessa forma, um avanço científico sobre um elemento discursivo, com o qual foge do senso comum e pode desenvolver um entendimento total do estudo sociológico.

Alçada a perspectiva de que alguns conceitos possuem diversos significados e interpretações, como é exemplificado a questão da “ideologia”, pertencente a diferentes

períodos históricos, com aspectos esclarecidos por teóricos filhos de sua época, irá firmar-se uma posição de dificuldade na comunicação, caso o docente traga para a aula discussões eruditas e abstratas acerca de conceitos, como vivenciou nas suas aulas de graduação, com definições então perpetradas. Logo, deve-se manter a cautela e transparecer suas diversas acepções, para que o educando protagonize como formador de opinião, por meio de análise de suas características, debatidas de maneiras distintas por diversos teóricos.

Supondo que a própria realidade é o centro para a escolha dos temas possíveis de se analisar, são escolhidos a violência e a globalização como temas exemplos de atualidade, mesmo que sua concepção histórica de origem remeta a épocas anteriores.

Um tema proposto, que é a violência, para as aulas de Sociologia no ensino médio, conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) é uma manifestação mais tangível, cotidiana e cercada de concepções do senso comum a ser estranhadas e desnaturalizadas. Nessa situação, podemos introduzir esse tema em diferentes instâncias, não apenas em criminalidade, haja visto que, optar por uma face do problema é limitar o conhecimento dispersando o foco sociológico, que pode desmembrar opções variadas para análise em todas as formas, sendo possível ampliar a visão do fenômeno social, inserindo desde sua forma bruta, enquanto violência institucional, discorrendo sobre uma noção mais atualizada em sua concepção virtual de violência que envolve as redes sociais.

Outro tema proposto, que é globalização também compete a uma análise minuciosa, pois remete a uma vasta gama de interpretações e teorias, o que concerne ao professor devido a ampla bibliografia sobre a temática, conhecer e se atualizar sobre o tema, visto que sua abstração deve se inserir com a capacidade de assimilação de alunos do ensino médio.

Nesse ínterim, há a possibilidade como mencionada anteriormente, de se trabalhar teorias que abordam o fenômeno, sua origem histórica, trazendo o caso ao cotidiano com exemplos concretos. Ao se notar a grandeza do tema e sua interação em variadas esferas sociais e econômicas, é importante socializar e apresentar suas diversas vertentes teóricas no tempo e espaço, sempre visando não formar ideologias, mas possibilitar assimilação de vias de conhecimento.

Algo condenável pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) é a prática comum entre docentes, de apresentar à classe um tema, que segundo o professor e sem nenhum recorte que o remeta a atualidade, é considerada de importância relevante para a realidade do aluno. “É como tirar coelho da cartola” (BRASIL, 2006, p. 121), não se forma senso comum em aulas de

Sociologia, não se limita ao óbvio - o docente deve conectar o tema a algo concreto, e buscar agregar com auxílio de teorias e conceitos, uma dimensão mais profunda do tema a ser discutido com uma ótica mais científica.

A vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve. Discutir temas sempre que possível do interesse imediato deles permite ao professor desencadear um processo que vai desenvolver uma abordagem sociológica mais sólida de questões significativas sem que isso represente um trabalho muito complexo, abstrato e, por vezes, árido. (BRASIL, 2006, p. 121).

Todavia, essa vantagem tem sua inconveniência, que pode exigir uma capacidade de conhecimento e análise aprofundada do docente, para que a aula não seja apenas um momento de distração, ou situação interessante e ao mesmo tempo efêmera de algo aleatoriamente selecionado e desconectado de sentido real. Devemos, então, na prática pedagógica, teorizar o tema com foco, desvinculando-o do senso comum, construindo-se assim, a possibilidade de formação de algo mais científico e rigoroso.

Como mencionado anteriormente, para compreensão das teorias, é necessário historicizá-las, ou seja, descobrir o que possibilitou sua formação, que contexto ela foi produzida, quais suas implicações no tempo espaço e sociedade, suas derivações teóricas, além dos conceitos específicos de seus recortes históricos.

Ao se tomar, por exemplo, as três vertentes, sempre referidas como clássicas, que permeiam todo o pensamento sociológico, é necessário conhecer o momento histórico em que cada autor viveu e as razões que o levaram a construir suas teorias e os conceitos que caracterizam cada uma delas. (BRASIL, 2006, p. 122).

De certo é necessário compreender a formação das teorias e suas influências, percebendo-se isso, em autores como Karl Marx e suas leituras da dialética de Hegel, e dos autores de socialismos utópicos, ou de liberais como Adam Smith e como estes produziram reflexo na elaboração das suas teorias, sendo que estas se reproduziram em debates que idealizaram as lutas de classe dos trabalhadores do século XIX.

Outra situação mencionada é o pensamento de Weber, influenciado pela filosofia Kantiana e a hermenêutica de Dilthey, que permite uma análise desvinculada do positivismo dos primeiros sociólogos e mais focada na relação de Ciências Naturais e Culturais.

Temos Durkheim, também contemporâneo próximo a Weber, autor que viveu no pós-guerra franco-prussiana, em que a França passa por uma reavaliação de suas vertentes no sistema educacional, na qual romperia com a breve ótica pré-revolucionária, abandonando pensamentos monárquicos e clericais, buscando em autores positivistas a concepção de tratar

a Sociologia como um estudo científico, embora suas diferenças sejam grandes com relação a outras concepções teóricas.

Para os três autores clássicos desenvolverem suas teorias, basearam-se em utilização de conceitos, que respondem no caso de Marx, a ideia de contradição e conflito; no caso de Durkheim uma preocupação com as funções sociais, partindo-se da premissa de uma sociedade em cisão e transformação de valores e crise moral, observando o objetivo humano e sua interação social, formação, coesão, pensamento e consciência crítica Max Weber também preocupa-se com o indivíduo e suas ações, sua conduta nas relações sociais, utilizando com efeito, de suas leitura de Marx, sobre os conceitos de classe, estamentos e outras, como castas e dominação, compreendendo dessa forma, a ótica variável de poder do indivíduo na sociedade de uma maneira racional. Esse clássico é contemporâneo de transformação de valores institucionais, que deveriam forçar um desencantamento religioso “analisando ética religiosa da antiguidade até o protestantismo”. (BRASIL, 2006, p. 123).

Para fugir um pouco a tríade clássica da Sociologia, citamos Pierre Bourdieu, muito mais contemporâneo, porém leitor dos pioneiros tradicionais, que os utilizando como referência para suas teorias, como o conhecimento científico do mundo social de Durkheim, a sociedade de classes de Marx, entre outros, foge das dicotomias tradicionais indivíduos/sociedade, utilizando-se assim de conceitos como *habitus* e *campo* que promovem o entendimento maior da realidade social.

Nessa gama de conhecimentos, ao professor não se faz necessário que prenda-se a todos os conceitos contidos na teoria, pelo fato de que assim a prática pedagógica torna-se inviavelmente maçante, podendo romper a praticidade da aula. Desse modo, é recomendada uma facilitação em relação ao conhecimento trabalhado em sala, com uma linguagem mais acessível, mas que não torne comum demais aos estudos e análises disciplinares.

Logo, esta teoria formará a base de um pensamento crítico, contanto que os alunos conheçam os seus conceitos, inserido em um tema de recorte, tomado na realidade cotidiana, surgindo à possibilidade objetiva da Sociologia, que permite à visão científica compreender e explicar fenômenos sociais e suas diversas abordagens teóricas.

Portanto, recomendamos novamente que para o ensino médio, é necessário ao docente sintetizar ideias por ele apreendidas e discutidas na graduação, haja vista que este momento é de tempo específico e que não se insere na situação do ensino médio.

Dada a dificuldade de se utilizar os três recortes (conceito, tema, teoria) de forma mútua, retoma a proposta de enfatizar um recorte (dos três essenciais) e situar os outros como referenciais. “Seja qual for o ponto inicial – conceitos, temas ou teorias -, é necessário que o

professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar”. (BRASIL, 2006, p. 125).

Em relação à pesquisa sociológica no ensino médio, esta é um componente importante para o desenvolvimento da compreensão e explicação de fenômenos sociais, podendo ser realizada antes ou depois da apresentação dos três recortes apontados anteriormente. Primeiramente, ela age como um preparo dos conhecimentos acerca de um ou mais recortes, e assim é possível realizar a contextualização do material e problematizar os resultados obtidos. Depois, a pesquisa opera como verificação ou aplicação dos recortes apresentados durante a aula.

Antes de se iniciar uma pesquisa, o professor deve instruir como se realiza a pesquisa sociológica, para que esta não se resuma em entrevistas, em respostas aleatórias, vazias, particulares e sem fundo científico.

No caso de pesquisas bibliográficas, é imprescindível que o docente auxilie o educando com relação à função dos livros, diferenciando literatura de obras de referência, e quando forem utilizados jornais e revistas, ele deve elucidar as partes que os compõe, sobre sua frágil imparcialidade e tendenciosidades, logo é preciso dar importância ao conhecimento sobre a natureza das fontes.

Na hipótese de pesquisas de campo, é necessária uma preparação do material físico e do projeto das questões elaboradas e discutidas com antecedência, para não haver eventuais problemas, falhas ou produções de baixa qualidade.

O professor pode auxiliar quanto a encontrar os limites na formulação do questionário e a razão pela qual as entrevistas são complementares, dessa forma é possível afirmar que há a necessidade inicial de orientação no curso visto que Sociologia trabalha muito com pesquisas, teorias e matérias que devem receber um olhar de estranhamento - que é a base curricular do início da disciplina. (BRASIL, 2006).

4.1.3 Práticas de ensino e recursos didáticos

A crítica realizada a aula expositiva tem como base, o indivíduo construtor e não receptor de conhecimento, entretanto, a aula expositiva é mais que o depositar de conhecimentos num banco de dados, mas um discurso que dialoga com o educando estimulando, provocando e questionando com recortes que carecem de discussões, esse exercício coloca o aluno como agente ativo no decorrer da aula, logo ele tem o incentivo a se expressar, desenvolver oralidade, se incutir a catarse quando necessário, mantendo uma

presença ativa ao invés de espectadora. O decorrer da crítica é o conhecido “mestre disse” da escolástica (BRASIL, 2006, p. 127) que permanece enraizado no senso comum impedindo que educandos de uma época anterior compreendam os diversos artifícios e dinâmicas que o docente utiliza para promover o ensino aprendizagem.

Quanto à utilização de seminários, como ferramenta do processo de ensino aprendizagem, não se deve supor que o aluno possa realizá-lo sem auxílio do professor, visto que este deve estar presente na construção do trabalho, caso contrário o educando se perde entre cópias e informações descabidas de originalidade e fundamentos, arruinando a produção. O docente quando propõe a prática de seminários, deve estipular ao menos uma bibliografia base acerca dos temas selecionados, e intervir quando achar importante, guiar e auxiliar a pesquisa, além de determinar o tempo e o momento de intervenção para comentários e questionamentos no qual o professor se torna presente.

Já em relação às excursões, visita a museus, parque ecológico, estas atividades se fazem como as mais marcantes das experiências escolares -, em que o aluno foge da rotina e pode conhecer espaços novos ou não, deve ser feita quando possível pelas instituições escolares. Quando a distância ou os recursos impedem ou encontram-se escassos, há sempre um lugar próximo, que mesmo quem o conhece e só o faz de olhar comum, não desnaturalizando nem estranhando o objeto, que com a mediação do professor, pode ser analisado, irá compreender que há diversidade de conhecimentos que podem demonstrar sua posição, seu uso, seu aspecto na vida social, simbólica, religiosa, política entre tantas instâncias da sociedade.

No caso da leitura e análise de textos sociológicos, cabe ao docente selecionar trechos, páginas, cartas, discursos, que sirvam de estudo às teorias, temas ou conceitos trabalhados; o texto é um objeto de contextualização na qual o autor também participa de modo impessoal ou em seu interior como posição histórica de uma época, contudo esses textos devem ser utilizados junto com os recortes, ao invés do que podem ser considerados fonte única de conhecimento teórico universal.

O uso do cinema, de vídeos, DVDs e TV sugere que a transmissão de imagens em movimento ilustra, exemplifica, representa fatos, promove entretenimento e até provoca catarse. O mesmo cabe ao estudo destes meios tecnológicos quando trazido para o ambiente escolar, desde que se acrescentem possibilidades de análise, interpretação de mensagens emitidas e do contexto situado em algumas cenas. A lógica dessa prática está na falta de conhecimento dos recursos, ideias e imagens cinematográficas, algo incomum para o cotidiano de quem os utiliza.

Assim como diversos aspectos da vida entram na escola na forma de disciplina – Sociologia, História, Geografia, Física, Língua, etc. – e sofrem aí uma releitura científica, passando a constituir uma visão do mundo, uma perspectiva diante da vida, a formação do homem não pode ocorrer como se quer – crítica e cidadã – se não concorrer para uma perspectiva crítica e cidadã dos meios de comunicação. (BRASIL, 2006, p. 129).

Nessa visão percebemos o objetivo político de inserir meios de comunicação em massa, a fim de conhecê-lo cientificamente, criticá-los, romper com a aula auditiva, demonstrar que a imagem que tanto paralisa e encanta, contém aspectos massificadores, reflexos sociais, intensões convencedoras, que por meio da interpretação e análise, é possível alcançar resultados que somente a imagem na sala de estar não consegue promover. Pois aqui, diferente do que se diz sobre a TV de modo geral sobre um meio neutro, acredita-se no meio como um transmissor de mensagens (BRASIL, 2006).

A fotografia, assim como a TV e o filme, também não é um meio neutro, visto que o fotógrafo tentou (às vezes inconscientemente) transmitir um testemunho, são imagens que mostram desde a vida privada até cenas de manifestações flagrantes, usados em meios de comunicação para informar ou denunciar alguém, são indícios de seus momentos, que representam uma época, local, nacionalidade, grupos, classes objetos da vida pública ou privada, que apresenta ao aluno a possibilidade de contextualizar elementos culturais, históricos, simbólicos, quando se exorta a análise sociológica, disponibiliza-se um campo de informações sobre fenômenos sociais, que o docente e o educando possam visualizar e compreender por meio de imagens.

As charges, os cartuns e as tiras são veículo de informação e entretenimento que aparecem em jornais e revistas, discutindo aspectos da realidade com humor, crítica ou mesmo ambas as características. O aluno pode se intrigar com a diferenciação da aula, se indagar quanto a intenção do professor, até acreditar que tal uso desses recursos se limita a disciplinas de linguagens e símbolos, mas durante o estudo percebem que o objetivo da análise de charges, cartuns e tiras remetem a alguma questão factual, que passa por uma distorção para atrair atenção e provocar um diálogo escrito ou não, a fim de incutir uma crítica ou não, de um problema real mais dissimulado pela forma humorística do cotidiano, assim observa-se novamente os meios de comunicação e sua interação social parte do processo conectado ao estudo do campo sociológico.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio têm como objetivo, promover uma discussão sobre o currículo de Sociologia, a fim de que os métodos, recortes, recursos e práticas sejam utilizados, de maneira a provocar um aprendizado crítico no

educando, e para que o docente compreenda as oportunidades de ensino e os caminhos para realizar o uso didático de tais recursos.

5 O CURRÍCULO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO EM GERAL E O LEMA “APRENDER A APRENDER”

Por meio do “Programa São Paulo faz escola”, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) propôs, no final da primeira década do ano 2000, um currículo unificado para todas as escolas de educação básica, da rede pública de ensino, no ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, objetivando apoiar e nortear o trabalho dos/as professores/as nos seus aspectos didático-pedagógicos.

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplinas/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem do aluno. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2012, p. 08).

De acordo com o excerto acima, verificamos que esse documento traz uma unificação em termos pedagógicos. Ao analisarmos os conteúdos existentes no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno verificamos que a escolha desses conteúdos não são neutras e seguem a orientação política de uma administração (e supervisão) que atua no governo do estado há mais de 20 anos⁶.

Sendo assim, para contextualizar, o “Programa São Paulo faz escola”, teve início, precisamente, no ano de 2008, sobre o mandato do governador José Serra. Este programa fez parte de uma reforma curricular elaborada a partir de um Plano de Metas, visando a melhoria da educação estadual paulista e divulgada no ano de 2007.

Publicada no Diário Oficial em 21 de agosto de 2007, a “nova agenda”, como foi denominado esse plano, foi elaborada a partir de um diagnóstico da educação do estado realizado pela SEE-SP em julho de 2007, pautado nos últimos censos escolares e nas avaliações de aprendizagem, em que foi constatado um desempenho escolar insuficiente das crianças e jovens. (PAES; RAMOS, 2014, p. 55)

Este Programa, atendendo a essa “nova agenda”, ficou encarregado de implementar o então Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a educação básica, por meio do já citado material de apoio: Caderno do Professor e Caderno do Aluno. Tal material é composto por uma série de conteúdos a serem trabalhos em sala de aula, por meio de sequências didáticas, métodos de pesquisa, exercícios, sugestões de vídeos e bibliografias diversas. Além disso, ao ser implementado, o “Programa São Paulo faz escola” foi imediatamente vinculado ao

⁶ No estado de São Paulo o governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) está com o controle da gestão desde o ano de 1995.

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cujo objetivo é coletar dados de desempenho estudantil com a finalidade de obter informações acerca do quadro de aprendizagem (e conseqüentemente do ensino) dos alunos e dessa forma, orientar os gestores escolar para que se faça o monitoramento das políticas elaboradas para atingir uma melhor qualidade do ensino. Assim “[...] nesse contexto verificamos que tal proposta acabou transcendendo o objetivo de ser um instrumento de *apoio* pedagógico para as escolas, transformando-se no *foco central* do trabalho pedagógico docente”. (PAES; RAMOS, 2014, p. 55).

Dessa maneira, a rede estadual paulista reforçou ainda mais os princípios para orientar o currículo e o uso do material de apoio em sala de aula, alegando que o atrelamento ao SARESP, além de garantir um sistema unificado de ensino, traria também bases sólidas para melhoria da qualidade educacional.

Inicialmente, esse material de apoio seria apenas uma proposta curricular, sem caráter obrigatório. Todavia, em 2010, o que era proposta efetivou-se como o “Currículo Oficial” da rede estadual paulista de educação. Ainda nesse mesmo ano, os candidatos aprovados em concursos públicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, passaram a fazer - e ainda fazem -, obrigatoriamente, o Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II, ministrado normalmente, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (Efap). Nesse curso, todos os ingressantes têm o contato com o passo a passo do fazer didático pedagógico, orientado pela rede estadual de educação. Qualquer candidato aprovado que não o fizer é reprovado no estágio probatório.

No entanto, precisamos lembrar ainda, que antes mesmo do ano de 2010, o governo de São Paulo, junto a SEE/SP, criou outro meio para assegurar que o “Programa São Paulo faz escola” que já estava sendo elaborado e aplicado nas escolas no ano de 2008 fosse de fato implantado. De acordo com Paes e Ramos (2014, p. 57) isso ocorreu com a criação do cargo de professor-coordenador, por meio da Resolução SE-88, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007), cujo “profissional foi colocado como elemento central para a implantação bem-sucedida da nova proposta curricular nas escolas, na medida em que a SEE-SP o apresentou como seu “representante” dentro das escolas”.

Ou seja, foi criado mecanismos para que o currículo oficial fosse de fato posto em prática no cotidiano escolar. Podemos notar, dessa maneira, que o “Programa São Paulo faz Escola”, criou um controle sobre as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas pública estaduais.

Conforme as determinações oficiais da política educacional do Estado de São Paulo, são na realização dessas práticas pedagógicas que os princípios primordiais do currículo oficial, devem estar presentes, sendo eles:

[...] a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2012, p.10).

Segundo Duarte (2006, p. 05) “As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. Nesse sentido, esse tipo de pedagogia tenta deturpar, distorcer o papel e a figura do professor como sujeito que detém e transmite o conhecimento, havendo dessa forma uma desvalorização do ato de transmitir todo o saber acumulado e sistematizado ao longo dos tempos. E assim o ato de ensinar, com o advento da pedagogia do “aprender a aprender” começa a se transformar (nas escolas, nas salas de aula) em práticas didático-pedagógicas e teóricas vazias e insuficientes para fornecer um aporte teórico-prático e crítico para seus alunos administrarem da melhor forma suas vidas e perceberem a opressão imposta pelo sistema capitalista.

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2006, p. 08).

A seguir teremos os princípios do “aprender a aprender” colocados pelo Currículo Oficial do estado de São Paulo (2012) juntamente com nossa crítica em que expõe como esses princípios vão ao encontro do esvaziamento de um trabalho educativo pautado na qualidade do ensino.

Dentre os desdobramentos imediatos à ideologia do “aprender a aprender”, as classes dominantes visam construir uma estratégia de um exército de força de trabalho adaptável. Servindo a qualquer propósito incitado externamente os alunos identificam os seus anseios com os da classe dominante. O meio social pleno da atividade capitalista confere ao processo de socialização os comandos necessários à sua reprodução e criam os gatilhos de desejo focados no fetiche do consumo de mercadorias. A classe possuidora de capital pressiona a camada produtiva dos trabalhadores a realizarem a demanda do sistema vigente se utilizando assim das orientações educacionais como uma estratégia ideológica. Transferida às próximas etapas prevaletentes de socialização os alunos em formação servirão ao mercado de trabalho e

à classe dominante. Com a mesma mirada as recompensas pelo servir justificam o esvaziamento das relações sociais que constituem o tenso conflito entre as classes sociais.

Este trajeto tão bem definido é segundo Duarte o processo no qual “As classes dominantes precisam manter parte da população presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado” (Duarte, 2006, p. 06). Finda a formação escolar os alunos se encontram prontos a aceitarem qualquer proposta que lhes seja apresentada, legal ou ilegal. Em ambos o Estado se serve das classes dominadas por meio de uma educação que visa a uma técnica esvaziada que fica à mercê da classe dominante. Assim são formados os exércitos de mão de obra sobressalentes e sempre disponíveis.

A suposta autonomia propagada pelos desdobramentos da ideologia dominante de caráter neoliberal amplia a sensação de liberdade de escolha profissional e de ir e vir sem estar sendo manipulado – na verdade pouco é pensado sobre essa manipulação. Por meio da individuação no processo de conhecimento, ainda que se utilizem técnicas que envolvam agrupamentos de alunos, procura-se dissociar, desagregar as relações causais que localizam no espaço e tempo as biografias. Portanto cada indivíduo é estimulado a negar as consequências tanto do seu trabalho intelectual quanto reconhecer a origem histórica que o liga aos demais. O objetivo necessário de tal conduta autônoma desloca-se da identificação das raízes da classe trabalhadora para um “saber aprender” descontextualizado.

A escola do “aprender a aprender” só é vista como inclusa no mundo ao redor se corroborar analogia aos espaços de oportunidades do capitalismo. Neste mesmo modelo a comunicação entre humanos e destes com o meio só adquirem valorização ao utilizar a mediação de objetos tecnológicos especializados e de estima no mercado de consumo. Em caminho oposto Duarte (2006, p.10) critica:

Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais destes alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas e impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nestes alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo.

As relações sociais, com friso para as relações entre alunos e destes com os professores, nada mais fazem que servirem de mote para a utilização de tais objetos tecnológicos pois o aprender está intimamente associado ao valor de troca. As utilidades do que se aprende também passam a vincular-se à constituição de uma pretensa autonomia crescente que nada mais oferece além das abstrações que venham de encontro aos desejos

fomentados pelo próprio mercado de consumo. Qualquer conflito que explicita as contradições entre o que se aprende e com quem se aprende e quais consequências para a sociedade passa a ser imediatamente arrazoado pelo papel imediatista do professor, como um verdadeiro posto de gerenciador dos negócios da classe burguesa em meio à classe trabalhadora. Sem acesso à verdade, a uma leitura crítica dos fenômenos sociais sobra apenas o espectro sombrio de uma aprendizagem estéril de transformações e reprodutora das relações sociais de produção. Novamente Duarte (2006, p. 35) aponta uma importante ressalva:

De nossa parte não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos.

A imagem que melhor define as dissociações intencionalmente implantadas no projeto de “aprender a aprender” é a do professor como exemplo de mera venda da força de trabalho, ou seja, alienado ao seu próprio ambiente profissional. Tal alienação é ainda mais complexa diante do fato do professor ser exemplar não só como alienado, mas como resultado vivo das forças mercadológicas à disposição de formação equivalente nos próprios alunos.

E assim, temos os princípios dessa perspectiva pedagógica, dentro do Currículo do estado de São Paulo (2012). No que diz respeito ao princípio “a escola que aprende”, é apresentado a questão de que o mundo, na atualidade, está dispondo de uma série de artefatos tecnológicos e, portanto, essas tecnologias geram grande acúmulo de conhecimentos e ainda possibilita a sua distribuição. A escola como um todo, não somente os alunos deverá trabalhar a “capacidade de aprender”. Todos, por via de regra, terão de mudar de forma radical a ideia de escola enquanto uma instituição que apenas transmite conhecimentos, para uma instituição que “aprende a ensinar” (SÃO PAULO, 2012, p.10). Sendo assim, o professor não é mais visto como detentor dos conhecimentos, por que ninguém possui esse monopólio e, portanto, o trabalho educativo terá de ocorrer de forma colaborativa, colocando a tecnologia como ferramenta para atingir esse objetivo.

Ao introduzir a proposta de produção conjunta do saber abre-se a porta para o movimento constante de desvalorização do professor privilegiando o “não-saber” como parâmetro basal. Já que todos não sabem algo a maior validade passa a ser das informações divulgadas em outro lugar, geralmente bastante longe da construção intelectual do professor e da sua consciência sobre a realidade por ele vivida e compartilhada com os demais indivíduos

que participam da escola. Ainda que não haja a total eliminação do trabalho orientador e crítico do professor a esfera do conhecimento desloca-se constantemente para o nível das informações imediatistas e hegemonicamente controladas pela produção tecnológica e ideológica do mercado capitalista. Criando um movimento desobjetivado e descontextualizado do aprendizado inverte-se a valoração do trabalho tanto do professor como dos alunos, assim como as classes dominantes esperam que ocorra um mercado cada vez mais afoito de retirar vantagens da mercantilização do trabalho.

A “escola que aprende” oculta a contradição entre sua proposta e seus reais interesses. O meio de atingir tais interesses foca-se nas tecnologias momentâneas, pois assim a objetivação do conhecimento não ocorre e a apropriação dos conhecimentos vincula-se a um saber descolado da busca da verdade e impregnado do imediatismo criado na própria aceleração das tecnologias oferecidas. A consciência é substituída pelo emaranhado de informações desconexas das relações sociais produzidas no desenvolvimento histórico. Aos poucos se perde o processo fundamental da aprendizagem como afirma Duarte (2006, p. 120):

Não haveria desenvolvimento histórico se o homem se apropriasse dos objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas. A possibilidade de desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua consequente inserção na atividade social) gera, na atividade humana e na consciência do homem, novas necessidades e forças, faculdades e capacidades. Essa é a razão pela qual consideramos a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações.

Segundo o Currículo paulista (2012), no que se refere ao princípio “o currículo como espaço de cultura”, é apresentado no documento uma dicotomia entre cultura e conhecimento, sendo a primeira associada ao folclore e a segunda a algo de difícil alcance. Posteriormente, coloca-se que essa dicotomia é inexistente, já que temos a informação facilitada por tecnologias de informação e comunicação, aproximando o global do local, a teoria e a prática, o abstrato e o material. Assim, o currículo é expressão da cultura como um todo: cientificamente, artisticamente e humanisticamente falando. E esse leque cultural se transpõe para as situações de aprendizagem presentes na escola e fora dela, devendo essa última ser entendida como atividade curricular e não extracurricular, articulando cultura e conhecimento e facilitando a aprendizagem dos alunos que não irão mais separá-los. Segundo o documento, o currículo está associado à vida e, portanto, as atividades fora do ambiente escolar não são apenas culturais, são curriculares. Os professores deverão promover o desejo dos alunos de aprender e ser um “[...] parceiro nos afazeres culturais”. (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Seriam as condições objetivas favoráveis à verdadeira concretização destes objetivos? Quais intervenções objetivas são possíveis de serem construídas em um contexto sociocultural que dá vazão apenas aos projetos que se alinham diretamente aos ganhos das empresas privadas? As leis de incentivo à cultura atualmente praticada no Brasil e a redução dos produtos culturais às demandas do mercado do turismo são exemplos de empreendimentos que pasteurizam a diversidade cultural e entregam à escola um currículo preparado à geração de capital. O currículo não aponta de nenhuma forma objetiva a transformação radical destas relações estabelecidas do meio envolvente à escola. Por fim a apropriação dos conhecimentos curriculares novamente é constringida a valores previamente instaurados e intencionalmente industrializados e expostos na mídia hegemônica.

A apropriação dos saberes, na proposta do “currículo como espaço de cultura”, inviabiliza o que Duarte (2006, p. 117) propõe como verdadeira:

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre homem e natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora das características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade social objetivadora).

Não seria de se esperar resultados diferentes que não o da geração de novas necessidades humanas impregnadas do próprio processo de produção capitalista em sua versão neoliberal. Os produtos culturais decorrentes da ação do ser humano, e do aluno especificamente, ficam delimitados na lógica envolvente do mercado e as necessidades deles geradas também se apresentam da mesma forma. Assim aprende-se o que se faz de forma descontextualizada da própria vida social (gerando cada vez mais contradições). Reproduz-se o que em evidência está no mercado e o principal critério sobre o que se produz é seu valor de mercado. Este descolamento evidencia a contramão de uma práxis e estrutura as atividades escolares em uma base alienadora da dimensão humana de qualquer indivíduo que nela seja inserido.

No princípio “as competências como referência”, se espera que haja uma articulação entre as disciplinas e o rol de atividades escolares, juntamente com o que é esperado que os alunos apreendam ao longo da vida. Quer dizer, o processo de ensino e aprendizagem forma um todo muito mais amplo que ele mesmo. Mais amplo, porque o que é aprendido na escola deve ser útil para o viver em sociedade, nas diversas esferas que a compõem, desde a família até o trabalho, entre outros. Assim, o currículo deve ser referenciado em competências, ou

seja, as disciplinas escolares devem trabalhar de modo a se articular com as competências e habilidades dos alunos. “Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades”. (SÃO PAULO, 2012, p. 12). As competências que tanto a escola quanto o plano de aula dos professores irão indicar o que os alunos irão aprender.

As tarefas e atividades em que os alunos deverão desenvolver na sociedade em muito extrapolam as habilidades e competências referidas. São mais amplas, pois de fato não estão desvinculadas das condições desiguais a qual estes alunos estão inseridos. Assim uma escola que recebe alunos das classes trabalhadoras em sua maioria tende a projetar habilidades e competências que adaptem tanto seus anseios quanto suas práticas a uma imagem invertida da realidade. O ambiente escolar serve, neste caso, a fomentar uma grande quantidade de competências em que os conflitos desaparecem do panorama das decisões e que articulam os diversos interesses conflituosos na mesma malha mercadológica vigente. Quando o exercício pleno da competência aponta para transformações na hegemonia cultural da lógica do mercado imediatamente surgem, entre os alunos e entre o próprio corpo docente, direção e demais trabalhadores da escola, uma desvalorização de tudo que não se enquadre. O meio social naturalizado pressiona com o status de “realidade concreta” iludindo os trabalhadores e fazendo com que este, por meio da ideologia, dos conteúdos escolares, das habilidades tão faladas que estes se adaptem a esta lógica capitalista, e que tenha sonhos de ascender às camadas da elite, algo na maioria das vezes fora de possibilidade.

Em mais um princípio do “aprender a aprender”, sendo a “prioridade para a competência da leitura e da escrita”, ela diz que como o ser humano precisa se comunicar e transformar a natureza, é por meio da linguagem que as visões de mundo serão incorporadas e posteriormente usadas para obter conhecimentos e estabelecer a comunicação. O aprendizado da língua, não será apenas da norma padrão, mas sim apreendida para uso tanto em situações objetivas, quanto nas subjetivas. O professor deverá utilizar os gêneros textuais com diversos enfoques, quer dizer, próprio de cada disciplina, além do trabalho interdisciplinar e os hipertextos eletrônicos. “Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques”. (SÃO PAULO, 2012, p. 15). Segundo o Currículo do Estado de São Paulo, ler e escrever são competências que se associam de forma íntima com a prática da cidadania, além de impactar sobre o desenvolvimento cognitivo das pessoas, proporcionando também a autonomia no aprender e nas transformações sociais estabelecidas. Sendo assim, ler e produzir textos são fundamentais.

No entanto, essas competências devem fazer associação com o que faz e dá sentido ao cotidiano dos alunos.

Se por um lado as competências que referenciam a proposta curricular em questão desmantelam o pensamento crítico e transformador, por outro ela designa algumas competências como prioritárias em detrimento de outras. A busca de amparar-se em competências básicas como a leitura e escrita escondem a relação entre estas e a própria adaptação à ideologia dominante.

Quanto ao princípio “articulação das competências para aprender”, a aprendizagem trabalhada no âmbito escolar que resulta em conhecimentos e assim em competências e habilidades, devem instrumentalizar os alunos para o posterior agir no mundo e para a convivência social. O documento diz que os conteúdos são mais específicos e mais variáveis, portanto, mais isolados, enquanto as competências são mais constantes e mais gerais, sendo assim, mais eficientes para a educação e para a vida. Essas competências são referenciadas também por outros documentos como as “Diretrizes e Orientações Nacionais”; e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e segundo o Currículo do Estado de São Paulo a demanda por se trabalhar com elas é advinda do mundo contemporâneo.

As novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola, sobretudo hoje, já não é a única detentora de informação e conhecimento [...]. (SÃO PAULO, 2012, p. 18)

Por fim, o último princípio é “A contextualização com o mundo do trabalho” ou “Articulação com o mundo do trabalho”, desenvolvido a partir das normativas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN). Dentro desse conjunto de material legal, destaca-se que a escola tem por objetivo (por meio do processo de ensino e aprendizagem) trabalhar os conteúdos científicos que a humanidade produziu ao longo dos séculos, para então o/a aluno/a por meio da composição das competências, poderem identificar o que será importante em sua vida como um todo. Quer dizer, não se espera que a escola forme profissionais ou especialistas e sim sujeitos sociais que possam exercer sua cidadania. Além disso, a tarefa em relacionar teoria e prática, educação e tecnologia, mostra que a “[...] educação tecnológica básica tem o sentido de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente [...]”. (SÃO PAULO, 2012, p. 22).

Acerca da articulação entre educação, tecnologia e mundo do trabalho, o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 22) diz que:

[...] a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, isto é, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver.

Portanto, segundo o Currículo paulista (2012) os conteúdos curriculares devem estar relacionados ao contexto do trabalho, propiciando aos alunos certa capacidade para se adaptar ao mundo do trabalho que está constantemente passando por transformações, devido ao advento das tecnologias que substitui trabalhadores por automatização nas linhas de montagens trazendo condições novas de ocupação e formas de se aperfeiçoar. E assim, o currículo estruturado com bases na LDB, defende que a escola deva dar ênfase em certas estruturas curriculares, priorizando determinadas disciplinas e cargas horárias, de modo que seu estudo possa ser utilizado na educação profissional. As três grandes áreas especificadas pelas DCN devem estar presentes, todavia o peso de cada uma será diferente, pois as “[...] ênfases curriculares diferenciadas são equivalentes para a constituição das competências previstas na LDBEN, nas DCN para o Ensino Médio e na matriz de competências do Enem”. (SÃO PAULO, 2012, p. 24). Dessa maneira, prepara-se o alunado de forma básica para o trabalho.

Em contraposição ao currículo, acentuamos que nenhuma pressão ideológica dominante se vale exclusivamente do seu corpo abstrato. A escola como parte do aparelhamento ideológico é oferecida como referência concreta e exemplar do *modus operandi* sob o qual são efetivadas as relações sociais vigentes. Quanto mais destituída da apropriação dos meios de produção do saber objetivo (científico, histórico, sistematizado) melhor servirá aos fins propostos pela classe dominante. O confinamento às salas de aula e a substituição cadente de todo o aparato para a vida do trabalho (como sucateamento) são utilizados como propiciadores à adequação dos alunos à vida social. Abstratamente o prédio escolar equipado com mesas, carteiras e computadores são estimulados como ambiente suficiente para aquisição de qualquer conhecimento necessário à educação. Tal qual o atual estágio das forças produtivas do capitalismo e a parte o que cabe à nova força de trabalho em processo de formação nos alunos, a escola é vista como mera incubadora de talentos que saibam aproveitar as oportunidades que o mercado oferece e se resume a um centro de troca de informações que visem acumular ganhos individuais. Assim se constitui o argumento para uma escola mínima em termos de capacidade produtiva e máxima em criação de oportunidades, retirando do campo de visão todas as etapas do processo produtivo, das relações sociais decorrentes da divisão social do trabalho, da relação com os recursos naturais e principalmente da constante luta sobre os objetivos avanços transformadores da sociedade

como um todo. “O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado”. (DUARTE, 2006, p. 116).

5.1 O Caderno do Professor e do Aluno como currículo oficial para o ensino da Sociologia

Inicialmente, o Currículo do Estado de São Paulo (2012) faz um breve panorama histórico sobre a presença da disciplina de Sociologia no cenário educacional. Em seguida, diz que para desenvolver um currículo para a Sociologia deve-se observar as propostas dos anos anteriores, em especial as dos anos 1980 e 1990, já que elas davam norte ao que se buscava em termos de ensino, de estudo e de debate. A referência primeira seria a que foi produzida, pela Associação dos Sociólogos do estado de São Paulo (Asesp) na década de 1980, para o 2º Grau, e da qual, seus fundamentos e convicções permanecem de valor pertinente para a atualidade.

Nos anos de 1980 e 1990, a SEE/SP, também gerou meios para que se houvessem discussões e produções curriculares para o 2º Grau, publicando coletânea de textos e uma proposta de currículo que foi utilizada por demais estados da federação.

Sendo assim, o retorno da Sociologia na grade curricular das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, reconhece a importância dessa volta sabendo da importância que há dentro dos conhecimentos científicos da Sociologia para trazer informações aos cidadãos, conscientizando estes a participarem da vida pública. (SÃO PAULO, 2012).

No que se refere aos fundamentos para o ensino de Sociologia, o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) baseia-se nos pressupostos de Karl Mannheim, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias⁷, que por sua vez, se apóia nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Em termos de conteúdos, este mesmo currículo, inclui além da Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política – pilares esses das Ciências Sociais:

Com essas ciências, entende-se que o objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira. Desse modo, o centro das preocupações e o ponto de partida e de chegada é o aluno, o aluno jovem,

⁷ O documento faz essa referência as Orientações Curriculares Nacionais e a Karl Mannheim enquanto seus fundamentos. Entretanto, ao professor ter acesso ao Caderno do Aluno e do Professor, este pode ver que não é o que ocorre de fato.

com empenho para partir dele a fim de, com ele, pensar a sociedade em que se vive. (SÃO PAULO, 2012, p. 133).

Um dos objetivos é, portanto, se aproximar do jovem e estranhar o mundo juntamente com ele, sendo o estranhamento, o princípio norteador do Currículo do estado de São Paulo (2012), baseado nas Orientações Curriculares. Esse procedimento só será possível se buscar seus princípios na Sociologia de Karl Mannheim, quer dizer, “[...] levar a sério e compreender o contexto sócio-histórico que envolve as maneiras como o jovem pensa e vivencia o seu mundo”.(SÃO PAULO, 2012, p. 134). Além disso, levar o jovem a compreender sociologicamente quem é o outro, por meio do processo de estranhamento e dando bases para a desnaturalização da realidade social, dos fenômenos sociais etc.

O Currículo do estado de São Paulo (2012) toma como exemplo, para ser estranhado e desnaturalizado, a questão do desemprego, de como essa situação resulta de transformações no mercado de trabalho, exigindo que a escola crie bases para atender essa demanda profissional do qual o jovem irá fazer parte.

Assim, cabe ao docente da disciplina de Sociologia, por meio de uma série de aparatos didáticos (como filmes, textos, imagens e etc.) e pedagógicos (métodos, perspectivas), fundamentado nas Orientações Curriculares, fazer uma mediação entre o conhecimento e o aluno, para que este possa entender as diversas interações humanas que ocorrem no seu dia a dia. . (SÃO PAULO, 2012).

A respeito da organização dos conteúdos básicos, o currículo em questão, tem como objetivo central o desenvolvimento do olhar sociológico, por meio da desnaturalização e do estranhamento, levando o aluno à compreensão da sociedade. Nessa proposta curricular ainda, são feito recortes em temas dentro das grandes áreas das Ciências Sociais, sendo elas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia (com suas teorias e conceitos específicos de cada uma delas), dando ênfase em fatos considerados problemas sociais, que afetam todos dentro de uma sociedade, principalmente os jovens.

Consequentemente, os recortes feitos acabam por ignorar grande parte de demais temas, bem como de determinadas teorias e conceitos, já que os debates em torno da Sociologia não chegaram a um consenso. Sendo assim, o Currículo do estado de São Paulo (2012, p. 135) para a disciplina de Sociologia “[...] é produto de opções feitas tanto no que se refere aos temas, como aos conceitos e autores que se situam em diversos campos teóricos. Assim, as questões ou problemas sociais, transformados em temas [...]” são trabalhados dentro dos bimestres.

Metodologicamente, a pesquisa é de grande importância no processo de ensino e aprendizado, que contribui para determinadas posturas do aluno, como a curiosidade, ação investigativa, que certamente contribuirá para este entender seu meio. O diálogo com demais disciplinas também compõe a intenção desse currículo, como Geografia, Filosofia, História (estas com mais ênfase) e possibilita também a aproximação com outras, como Língua Portuguesa e as ligadas as Ciências da Natureza, se constituindo assim em um leque multidisciplinar. O ensino dentro da disciplina de Sociologia trará bases para que o aluno construa um olhar crítico e desenvolva hábitos de leitura e escrita, sendo estes essenciais para desenvolver boa comunicação com os outros.

O fato da existência de um currículo, não quer dizer que o professor deva segui-lo de forma completa e sim entendê-lo com uma contribuição no processo educativo, considerando os aspectos de cada região, dos alunos, as condições para se ensinar e a imaginação de cada docente. O conteúdo proposto pode ser sempre revisto e ampliado, se pautando evidentemente nas Orientações Curriculares Nacionais.

Como princípio pedagógico dessa proposta curricular, tem-se o diálogo entre docentes e alunos, para não se ater a uma aula que se pretende ser meramente expositiva, conhecendo a bagagem que o aluno traz acerca da realidade, que muitas vezes está baseada no senso comum e buscando superá-la, por meio do ensino sociológico. Nessa perspectiva, a pesquisa é de fundamental importância nesse processo, como também a competência leitora e interpretativa dos textos.

5.2 Crítica a sequência didática do Caderno do Professor e do Aluno

Nessa parte do trabalho não pretendemos examinar cada situação de aprendizagem do Caderno do Professor e do Aluno e sim algumas mais pontuais para demonstrar a exigência de uma revisão de tais conteúdos, de forma a fazer nova elaboração desse material que apresenta diversas falhas e carências didáticas pedagógicas e conteudistas.

Iniciaremos analisando a primeira situação de aprendizagem dos Cadernos da primeira série do Ensino Médio, sequência essa da qual fizemos uma nova proposta e aplicação de metodologia e conteúdo.

Essa primeira situação de aprendizagem tem como título: “O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade social” (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 05). O título é pertinente e está de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), entretanto, a sequência didática e o conteúdo são insuficientes para atingir ou despertar

no aluno o olhar crítico. Assim, a sequência didática é dividida em duas etapas, sendo a primeira para sondagem e sensibilização dos alunos e a segunda para tratar do imediatismo do olhar. Nessa primeira etapa, o Caderno do Professor aponta a necessidade de se fazer um brevíssimo histórico das idas e vindas da Sociologia enquanto disciplina pertencente ao currículo da educação básica. Em seguida, coloca-se algumas perguntas para o aluno refletir, no que se refere a definição da palavra Sociologia e se é possível descrevê-la em apenas uma frase. Depois, o conteúdo do Caderno trata da importância do diálogo da Sociologia com as demais disciplinas, tais como Filosofia, História, Geografia e principalmente com a Antropologia e a Ciência Política. O professor deve então desenhar na lousa um triângulo, indicando em cada ponta as três disciplinas – Sociologia, Ciência Política e Antropologia e, ao centro escrever Ciências Sociais. O passo a passo demonstrado no Caderno do Professor, como se pode notar é bem técnico, fazendo com que profissionais de outras áreas (em alguns casos até mesmo sem licenciatura) possam segui-lo e lecionar uma aula que não se pretende aprofundada.

Sequencialmente, as orientações colocam que após você professor dizer sobre a importância das Ciências Sociais, chega o momento de explicar sobre a construção do olhar sociológico. E assim, iniciam-se alguns questionamentos aos alunos sobre a importância do olhar sociológico, de sua especificidade para a realidade e qual seria esse olhar. Um dos erros aqui é fazer uma pergunta da qual o aluno não tem base alguma (ou uma base pouco palpável) para responder algo em que há certos termos não trabalhados ainda, como: olhar sociológico, especificidade do olhar, realidade. Como responder a uma pergunta com termos ainda não discutidos e tão específicos da Sociologia? Praticamente impossível.

Logo após, cabe ao professor apresentar a sala a palavra estranhamento e dizer que essa é a base do olhar sociológico, seja ele qual for, e lançar esse olhar para a realidade, fazendo isso será possível desnaturalizar o olhar do senso comum. Nesse momento, não há no Caderno do Aluno nenhum texto que explique o que é esse olhar e o Caderno do Professor não orienta o professor a explicar, pelo contrário, recomenda que o aluno deva fazer uma pesquisa para saber o significado.

Por meio de uma orientação vaga, o trabalho do aluno fica sem norte, pautado dentro de uma abstração que não é possível compreender o significado do que é estranhamento.

No Caderno do Aluno (BRASIL, 2014-2017) a primeira situação de aprendizagem da primeira série do Ensino Médio, volume 01, se inicia com 03 parágrafos que induz o aluno a refletir sobre o olhar que estamos acostumados a ter sobre as pessoas e ao que ocorre a nossa volta. Diz que para mudar a forma de ver a realidade é necessário desenvolver um olhar

sociológico, sem juízos de valor. Logo após, há o significado de juízo de valor, de objeto ou objeto de estudo e estranhamento, todos de forma sucinta.

Nesse primeiro contato que os alunos têm com a disciplina de Sociologia, não há nenhum texto de apoio que explique de fato como ocorre a desnaturalização e o estranhamento da realidade. E algo que fica ainda mais em evidência com a falta de sequência lógica no Caderno é que nas páginas seguintes há três imagens – sendo a primeira uma pintura de uma cidade, a segunda a foto da cidade de Belo Horizonte e a terceira um grafite representando uma favela com o rosto de uma mulher negra junto a ela. Não há nenhum texto de apoio explicando as imagens. No Caderno do Professor, a orientação em relação a elas é a seguinte:

[...] proponha que eles observem as imagens reproduzidas a seguir e no Caderno do Aluno, que ilustram distintos olhares sobre a cidade, a fim de que possam ver que há várias formas de representar a realidade: no caso das imagens apresentadas, a forma arquitetônica (croquis), a forma documental (fotografia) e a forma artística (grafite), não sendo nenhuma delas a “mais correta”. Esse exercício tem como objetivo demonstrar que a Sociologia, enquanto ciência, possui preocupações próprias e, conseqüentemente, uma forma específica de voltar seu olhar para a realidade. (BRASIL, 2014-2017, p. 09).

A partir de tais considerações, questionamos como será possível ao aluno ter ideia de que este deve olhar a realidade com outros olhos, tendo apenas essas três imagens? Não há um texto introdutório de acordo com as imagens para poder ser entendido. E mais do que isso, dos vários olhares que se pode ter sobre a cidade como aponta o Caderno do Professor, o foco da orientação que está na citação acima é que se pode fazer a sua representação com diferentes formas de arte, como os croquis, a fotografia, o grafite, quer dizer, um apontamento voltado para a arte e totalmente descontextualizado, sem argumento algum que aponte a realidade social, aos problemas da sociedade etc. A última imagem apresentada que é um grafite com um desenho de uma favela e de uma mulher negra de cabelos com dread e olhar de tristeza, reforça ainda mais o preconceito, pois aponta apenas os aspectos negativos relacionados aos afrodescendentes, com suas condições subumanas de moradia, da falta de acesso a certos direitos sociais etc, fruto de um longo processo histórico e degradante e que não é apontado nos Cadernos. Até esse momento, as orientações chamam essa introdução de sensibilização.

Na página seguinte do Caderno do Aluno é requerida uma pesquisa de campo. A primeira orientação é que para se chegar ao entendimento do olhar de estranhamento, deve-se fazer uma pesquisa de campo. Lembrando que esse olhar não foi trabalhado adequadamente nas páginas anteriores, bem como as imagens. Há uma breve explicação sobre o nosso olhar, dizendo que ele é cheio de prenoções e nunca é neutro. Em seguida há uma imagem de

gravura do desenhista M. C. Escher com um olho e uma caveira refletida sobre o interior. Na maioria dos casos os alunos não sabem interpretar a gravura, até mesmo porque ela pode ter diversas formas de entendimento, ficando a cargo do professor apresentar algo que lhe for mais convincente, já que não há nada especificado no Caderno do Professor. Sequencialmente, tem as orientações de como deve ser feito a pesquisa de campo, do foco da descrição ser nas pessoas e não no ambiente, já que o objeto da Sociologia são os seres humanos e como estes agem no meio em que vivem. Assim, os alunos terão que descrever o que observaram sem conversar com ninguém do local, para depois do trabalho o professor verificar como é a capacidade que seus alunos têm de “verem as coisas”. Esse trabalho seria um treino do olhar. Mas como o aluno está treinando o olhar se ele não tem bases suficientes para se questionar sobre essa postura metodológica? O Caderno do Aluno não dá bases para esse treino.

Nas páginas 12, 13 e início da 14, há 02 textos para leitura e análise. O primeiro é sobre o nosso olhar para a realidade social, sobre como somos condicionados e influenciados pela nossa cultura, pelo meio social do qual fazemos parte e de que como ficamos imersos no senso comum dessa forma, caso não haja um estudo, um conhecimento científico para entender as coisas que nos cercam. E para fazer essa análise com mais rigor, é necessário um método. “A ciência se constrói a partir de um cuidado metodológico ao olhar a realidade que procura se afastar dos juízos de valor típicos do senso comum. E para construir um olhar sociológico sobre a realidade o primeiro recurso metodológico é o olhar de estranhamento” [SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, 2014-2017, p. 12].

Aqui passamos por alguns pontos que não foram tratados anteriormente como já falamos. Assim, tanto o que é quanto o que significa método, assim como olhar sociológico e olhar de estranhamento, que foram tratados de forma extremamente sucinta nas páginas anteriores. Senso comum também não foi tratado. Também não houve exemplos para que fosse facilitado o entendimento do aluno, tampouco citado algum autor, como no caso Wright Mills (1965) que trata da imaginação sociológica, nem teoria, nem recorte, como aponta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

O segundo texto discorre sobre a importância do estudo sociológico para a formação pessoal. Diz que estudar Sociologia para formar um cidadão crítico é uma ideia que está de certa forma banalizada e que sendo assim, esse estudo deve ir mais além, observando os fenômenos sociais e desnaturalizando certas concepções. Dessa forma, aponta sucintamente alguns passos do fazer sociológico que é desnaturalizar os fenômenos sociais, reconhecer suas

causas, aprender a observar as relações sociais se utilizando de certa linguagem, que nós professores traduzimos para os alunos que são os conceitos sociológicos.

Na sequência, no texto é citado o que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que é o uso de temas, conceitos e teorias:

[...] trabalhar um tema (como violência, mundo do trabalho etc.) só é possível por meio de conceitos e teorias. É importante, também, que você conheça a articulação entre os conceitos e as teorias e saiba observar sua relevância para compreender ou explicar casos concretos (temas). (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 13].

Como se pode observar, o texto cita as recomendações das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), mas não cumpri o que é previsto. Depois, conclui dizendo que as teorias servem de base, assim como os conceitos e que só assim será possível ao aluno do ensino médio obter fundamentos que o leve para uma formação crítica.

Sequencialmente há um quadro, como se fosse um exercício, que o professor deve passar aos alunos quais são as características do olhar do senso comum e da Sociologia. Como se pode verificar, existem diversos pontos questionáveis nas sequências didáticas desde o início do Caderno até o momento. Depois uma segunda questão, que questiona por que os alunos devem se distanciar do olhar do senso comum para obterem um olhar científico. Tanto no exercício 1, quanto no 2, o aluno não tem bases para respondê-los.

Da página 16 a 20, há a leitura e análise de texto e imagem. As duas primeiras imagens são: um autorretrato de Maurits Cornelis Escher e uma foto dele subindo uma montanha. E por que esse artista holandês para ser trabalhado no conteúdo de Sociologia? Segundo o texto, as obras desse artista ajudarão os alunos a compreenderem [...] de forma lúdica as questões do imediatismo, da superficialidade e dos preconceitos do olhar. Observando as imagens de Escher, é possível verificar que podemos olhar uma obra rapidamente e assim termos um olhar imediato e superficial sobre ela, sobre a obra. Todavia, esse tipo de material, em nosso entender, não dará ferramentas para os alunos fazer uma analogia com a realidade social, até por que são desenhos que fogem da realidade. Apesar das suas obras serem reconhecidas mundialmente e nós concordarmos que de fato são interessantes e muito bem elaboradas, pensamos que para o estudo da Sociologia, poder-se-ia utilizar de materiais mais adequados, que se aproximem do cotidiano do nosso país, do nosso cotidiano, dos fenômenos sociais aqui presentes. O estudo de certos objetos que os alunos têm mais proximidade iria levá-los mais facilmente para o entendimento de como podemos ter vários olhares sobre uma mesma realidade. Podemos apresentar como exemplo, a imagem no começo do Caderno que retrata uma favela e uma mulher negra. Se ela fosse contextualizada, seria um ótimo exemplo para se trabalhar os vários olhares que se tem para um tipo de

moradia como aquela, as pessoas que ali residem, quem são elas e por que a maioria que ali reside são afrodescendentes, com toda a trajetória histórica que o Brasil percorreu. Esse exemplo seria rico para tratar sobre imediatismo, superficialidade e preconceito como o Caderno apontou.

Outro exemplo que poderia ser tratado no Caderno é aquele mesmo que utilizamos na nossa sequência didática sobre a questão de gênero, diferenças de direitos entre homens e mulheres, e que há diversas imagens, tirinhas feitas por desenhistas renomados brasileiros sobre a temática e que é de extrema importância ser problematizado.

Outra questão que poderia ser abordada é sobre a desigualdade social no Brasil, já que somos um dos países mais desiguais do mundo. Nesse exemplo poderia ser tratada a meritocracia, história do Brasil que desde a chegada dos portugueses, famílias foram privilegiadas e isso é algo que continua ocorrendo na atualidade etc. Por meio desse exemplo também é possível encontrar diversas imagens, desenhos, grafites, tirinhas que problematize o tema e que são de domínio público.

Após os desenhos de Escher, que terminam na página 20, há a seguinte informação:

Esses desenhos nos ajudam a refletir sobre a relatividade nos nossos pontos de vista, de nossa perspectiva, pois, quando mudamos o ângulo por meio do qual vemos algo, podemos, às vezes, compreender isso de forma melhor. Isso ajuda a refletir a respeito da questão dos preconceitos, pois nosso olhar não só é cheio de prenoções, mas também de juízos de valor que desqualificam sem conhecer. No caso da Sociologia, deve-se ter em mente que sempre será necessário fazer o esforço mental de procurar diferentes ângulos para conseguir dar conta da realidade. Afastar-se dos juízos de valor é um cuidado metodológico fundamental do sociólogo para entender as situações sociais.)”. [SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, 2014-2017].

Como podemos verificar nessa situação, de fato um dos objetivos da Sociologia é apontar que os fenômenos sociais podem ser vistos sobre vários ângulos. Todavia, por meio dos desenhos apresentados nos Cadernos, podemos perceber e constatar com base em nossa experiência em sala, que esse material não é adequado para se atingir tal objetivo.

Devemos salientar que os desenhos do artista plástico M. C. Escher utilizados nos Cadernos são muito bem elaborados, com reconhecida criatividade. Mas acreditamos que outras imagens seriam mais proveitosas no processo educativo.

Sequencialmente há uma indicação para a lição de casa, um exercício em forma de questão dissertativa e um quadro (como uma caixa de diálogo usada em computadores) intitulada “aprendendo a aprender”. Neste trabalho, o lema “aprender a aprender” foi por nós criticado a partir de argumentos de Newton Duarte e Dermeval Saviani. Além de utilizarmos esses autores para demonstrar como esse lema é inadequado para um processo de ensino e

aprendizado de qualidade, utilizamos também outro autor – Pierre Bourdieu -, para criticar a exclusão sobre os alunos menos favorecidos com conteúdos dos quais esses não vivenciam e não estão familiarizados, ou seja, que não fazem parte do seu ethos, tornando-se assim de difícil compreensão para muitos desses, fazendo pouco ou nenhum sentido.

A segunda situação de aprendizagem tem como título: “O Ser Humano é um Ser Social” (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 23). O título também é pertinente assim como da primeira situação de aprendizagem e está de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). Entretanto, nessa situação de aprendizagem, não é contemplado o que é especificado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que é: temas, conceitos e recortes – em concomitância. É apontado duas propostas de trabalho para que o/a professor/a possa optar de acordo com os recursos disponíveis na escola, sendo eles: Uma leitura da obra de Daniel Defoe intitulada Robinson Crusóe (que no Caderno do Aluno há alguns fragmentos da obra) e a exibição de trechos do filme (ou na íntegra) Náufrago, de Robert Zemeckis. Em ambas as propostas não são tratadas conceitos.

Percebe-se também no Caderno do Professor uma incoerência na solicitação das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em que se pretende que o professor trabalhe a “memorização de informações” (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 20). Deve-se lembrar de que a Pedagogia Histórico-Crítica (em que se baseia nosso trabalho) refuta essa maneira tradicional de ensinar, motivos pelos quais já especificamos ao longo do nosso trabalho.

Outro aspecto que merece ser questionado e que já salientamos é o fato de estar ausente, tanto na proposta 1 quanto na proposta 2, conceitos sociológicos para caracterizar o sujeito, ainda que devido à circunstâncias excepcionais, esteja isolado da sociedade, tal como ocorre no filme e na obra analisada. Consideramos que seria proveitoso para o aprendizado dos alunos se fosse empregado nessa situação de aprendizagem, conceitos e reflexões mais aprofundadas sobre a impossibilidade do ser humano adquirir cultura e mesmo viver, sobreviver isoladamente, como é discutido na obra “A sociedade dos indivíduos” de Norbert Elias (1987).

A terceira situação de aprendizagem tem como título: “A Sociologia e o Trabalho do Sociólogo” (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 33), temos no Caderno do Professor especificado como conteúdos e temas: “noção básica do que é a Sociologia e como ela se distingue de outras disciplinas, bem como do contexto histórico de sua formação” (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 33). Entretanto, não há em nenhuma etapa da sequência didática nenhum texto que apresente noções básicas sobre o conceito Sociologia, bem como seu contexto histórico. O

único momento em que é citado o conceito de Sociologia e seu surgimento relacionado ao processo de Revolução Industrial aparece em um exercício para os alunos responderem de acordo com explicações do professor, ou seja, é um caminho para poder se apropriar de tais conteúdos que se coloca superficialmente e arrazoada. Assim, nessa situação de aprendizagem seu conteúdo fica focado em uma entrevista de um sociólogo concedida a um jornal e sem trato com conceitos, requeridos pelas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

A quarta situação de aprendizagem tem como título: “A Socialização” (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 39). O título está de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). Contudo, o conceito socialização é trabalhado apenas na etapa 2 e com número de autores insuficiente assim como os textos para a sua compreensão. Ademais, após uma sensibilização rasa para se discutir a temática, tem-se um texto sobre a educação ateniense e posteriormente 2 exercícios para comparar a educação dos jovens brasileiros com as dos jovens na Grécia. Em muitos casos, por serem uma realidade muito distante dos discentes estes em sua maioria não conseguem estabelecer semelhanças e diferenças, e assim não contribuindo para uma desnaturalização do próprio cotidiano, como se não houvesse um fio condutor na sequência didática.

No Caderno do Aluno são citados apenas os autores Peter Berger e Thomas Luckmann (SÃO PAULO, 2014-2107), com pequenos recortes do texto da obra que escreveram conjuntamente. Consideramos isso insatisfatório para o entendimento de socialização, já que poderiam ter incluído também os clássicos das Ciências Sociais que trabalham tal conceito, tais quais: Émile Durkheim e Max Weber; e também Anthony Giddens. Além disso, quando são citados tais autores, na primeira citação consta-se apenas duas linhas e na segunda a mesma coisa, sendo assim incipiente seu conteúdo para o entendimento por parte dos alunos.

Observamos também que não fica claro ao longo da sequência didática os principais agentes de socialização, tais quais: família, igreja, escolas, organizações políticas, amigos e pares, trabalho, meios de comunicação, acontecimentos políticos e sociais. Por mais que alguns desses agentes sejam mencionados no Caderno, o texto elaborado pelos autores desse material de apoio carece de maior aprofundamento, ainda que tenha sido desenvolvido para estudantes do ensino médio.

A quinta situação de aprendizagem tem como título: “Relações e Interações Sociais na Vida Cotidiana” (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 51). O título também é pertinente assim como as demais situações de aprendizagem e está de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). Todavia, tratar dessa temática não é tarefa fácil, já que deve ser pensando tanto o social, o exterior do indivíduo, quanto o psicológico, o interior. Além disso,

ao falar de representação, seria muito pertinente tratar da representação coletiva, conceito este tratado por um dos clássicos da Sociologia – Émile Durkheim.

A sexta e última situação de aprendizagem desse caderno tem como título: “A Construção Social da Identidade” (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 62). Uma das graves inadequações nessa situação pode ser percebida já na proposta inicial, quando se solicita que os alunos realizem uma pesquisa em grupo com intuito de estudar a construção social da identidade. É sugerido que os discentes, a partir da escolha de alguns super-heróis como - Batman, Homem-Aranha, Super-Homem, Mulher Maravilha, Hulk -, pesquisem informações sobre a dupla identidade de cada um desses personagens e, posteriormente que construam um painel cujo objetivo é “[...] explicitar como esses super-heróis *constroem suas identidades* [...]”. (SÃO PAULO, 2014-2107, p. 63).

Consideramos tal proposta inapropriada, visto que ao sugerir super-heróis do universo cultural estadunidense, o professor já estará situando a cultura desse país numa posição distintiva e privilegiada em relação às demais, muito embora, seja dado aos grupos a opção de fazerem a escolha de seus personagens livremente. Desse modo, é muito pertinente questionarmos o porquê propor a análise de determinados personagens dentro de uma gama enorme e diversificada de escolhas possíveis. Além disso, se for para os jovens estudarem super-heróis pertencentes a cultura estadunidense, seria um grande equívoco não investigar também o contexto histórico e social no qual tais personagens foram construídos (Guerra Fria, por exemplo) e a ideologia que está implícita em tais elaborações, o que seria muito adequado ao papel da Sociologia.

Sendo assim, entendemos que se nos guiarmos pela proposta do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014-210) tal como é solicitado, correrá o risco de estudarmos os símbolos de tal cultura de forma irrefletida e, conseqüentemente, estaremos ignorando o fato, de que eles próprios são componentes da identidade cultural e social estadunidense, e que nós mesmos, ao optarmos por tais caminhos pedagógicos, estaremos reforçando uma pretensa superioridade de tais símbolos.

Além disso, a reflexão a partir do conceito de identidade social deve ser pensada sobre a própria realidade das pessoas e não de uma forma fictícia e irreal em termos humanos.

6 METODOLOGIA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao se apropriar de conhecimentos básicos para o pensar sociológico (ou para pensar sociologicamente) podemos observar a importância desse saber para compreensão das relações sociais. Desnaturalizar a realidade social implica numa possível tomada de consciência do indivíduo frente aos fenômenos sociais, podendo este transformar sua realidade.

Esses fenômenos dos quais podemos tomar consciência são construídos historicamente (ao longo dos anos, dos séculos) e socialmente (por meio das e em meio às relações sociais). Além de serem produzidos, são também reproduzidos.

A desnaturalização da realidade social é peça fundamental para o pensar sociológico e posterior agir na sociedade. É por meio dessa desnaturalização que iremos iniciar o processo para se obter uma leitura crítica da realidade, das relações sociais.

Os seres humanos necessitam não apenas de informação e sim de como saber usá-la, o que ocorre em concomitância com o desenvolvimento da razão. Mills (1965) diz que o que estes precisam é de uma “qualidade de espírito”. Diversas categorias de profissionais, como jornalistas e professores – por exemplo -, esperam que essa qualidade os levem a imaginação sociológica.

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. (MILLS, 1965, p. 11).

Essa imaginação traz a consciência para os indivíduos de maneira que os façam compreender a sua própria história, que o autor chama de biografia e como que essa biografia que é dotada de vivências – tanto individualmente, quanto coletivamente -, influencia e é influenciada na e pela sociedade como um todo. Portanto, a desnaturalização da realidade social e a imaginação sociológica nos permitirá o entender desses processos pelos quais passam os indivíduos, como eles se correlacionam, quer dizer, ela é uma capacidade de compreensão do ser humano em sua totalidade.

Assim, a preocupação deste trabalho é o de utilizar a desnaturalização da realidade social como recurso metodológico para que o professor da educação básica possa desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade.

6.1 A Pedagogia Histórico-Crítica: um método como proposta

Saviani (1992), tomando como referencial teórico metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica, propõe um método de ensino constituído por cinco importantes etapas, as quais tiveram grande contribuição de Gasparin (2002), e que iremos apresentar agora.

O ponto de partida do método de aprendizagem proposto pelo autor, ocorre com a chamada **Prática Social Inicial**. Ela é o início do processo educativo. É nesse momento que o professor irá apresentar os conteúdos, os objetivos a serem atingidos, de forma a contextualizá-los. Ou seja, o professor deverá demonstrar que tudo que for trabalhado em sala de aula é algo que faz parte da prática social. (GASPARIN, 2002). Por meio do diálogo, ele buscará saber qual conhecimento os alunos possuem sobre determinado assunto, ou tema, procurando perceber como esse conhecimento se manifesta na prática, no cotidiano dos próprios educandos, devendo criar estratégias para que eles falem sobre o que gostariam de aprender a mais, despertando assim, a curiosidade antes inexistente. Nesse momento, o professor pode se utilizar de meios para esse despertar curioso, como revistas, imagens, vídeos, jornais, internet. Em concomitância com esse processo, o professor deverá se propor a observação das dúvidas, das questões trazidas, registrando dessa maneira, quais os interesses em saber mais sobre o tema, “[...], pois elas desafiarão os professores e os alunos a ultrapassar o cotidiano, o imediato, o aparente”. (SILVA, 2009, p.26).

A **Problematização** é o segundo passo da prática. É nela que se iniciará o trabalho com o conteúdo sistematizado, relacionando teoria e prática, aproximando o arcabouço científico elaborado ao longo dos séculos e as práticas cotidianas. Assim, dentro desse processo parte-se da premissa de que no interior de um conhecimento está posto um problema, advindo de uma necessidade em que “[...] o processo de busca para solucionar as questões em estudo é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, quando se levantam situações problemas que estimulam o raciocínio”. (SILVA, 2009, p.26). A prática social inicial será problematizada, questionada, tendo sempre em mente a necessidade social de aplicação de tais conteúdos. A importância dos conteúdos poderá ser demonstrada dentro das várias dimensões: conceitual/científica, social, histórica, econômica e legal.

A **Instrumentalização** é proposta como terceiro passo da atividade pedagógica. Esse é o momento em que o professor, por meio da prática, apresenta aos alunos o conhecimento científico, abstrato, buscando dar ferramentas, instrumentos para que haja um diálogo mental entre as vivências cotidianas (no que se refere a tal temática apresentada) e as teorias, e

posterior apropriação dos conteúdos. (GASPARIN, 2002). Nesse momento, o aluno deverá transcender a prática social inicial e a problematização. É dever do professor nessa fase

[...] manter os alunos mobilizados diante dos problemas levantados e para isso terá que indicar caminhos, posicionar-se diante dos conteúdos, sendo fiel ao campo científico e ao acúmulo de saberes existente até o momento das aulas”. (SILVA, 2009, p.27).

Além disso, precisamos destacar também que nessa fase da instrumentalização a utilização de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) pode ter grande importância no desenvolvimento do ensino na sala de aula. Como recurso didático, ele é mais um instrumento de apoio tanto para o professor quanto para o aluno, no processo que se realiza em conjunto, chamado de ensino e aprendizagem. Dessa forma, “(...) o uso das TIC na pesquisa sociológica pode servir para a análise sociológica e permitir descobertas” (DWYER, 2010, p. 164, 165).

Devemos compreender que o professor deve saber utilizar o ODA no processo educativo e não apenas transpor conteúdos para as TICs que poderiam ser trabalhados sem elas. Sendo assim, as secretarias de educação devem oferecer cursos de formação docente. Outro ponto é que a busca de informação por meio dos recursos digitais não garante cem por cento de sucesso na aprendizagem, devendo o aluno, além de levar as informações colhidas para serem trabalhadas em sala com o professor e demais colegas, se utilizar de outros recursos como bibliotecas, livros, revistas, jornais etc. Por fim, a utilização de um recurso didático digital é uma inovação no ambiente escolar, que pode favorecer o entendimento das relações sociais estabelecidas e proporcionar a sua problematização, seu questionamento e posterior ação de transformação no meio social pertencente.

A partir das considerações de Levy (2009) sobre as modificações na própria estrutura de conhecimento, da educação e da sociabilidade proporcionadas pelo desenvolvimento e difusão tecnológica, entende-se que não é mais possível ao professor, independentemente do nível de ensino no qual atue, ignorar as potencialidades e usos das tecnologias em sua prática docente.

As transformações tecnológicas, portanto, influenciam na atividade docente de modo direto (com novos recursos em sala de aula) e indireto (através do uso de tecnologias pelos educandos fora do contexto escolar):

Neste aspecto, é preciso ter em mente que a qualidade da educação passa por uma reflexão sobre a sempre presente questão da valorização do professor, mas também pelo repensar das superadas metodologias de aulas expositivas, que pouco atraem as crianças e os jovens para um amadurecimento intelectual; nesse sentido, as TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] têm importante potencial como meio de formação (inicial e/ou continuada) do professorado. (JORGE, 2012, p. 91)

Acreditamos que a apropriação e utilização das novas tecnologias como recurso didático permitirão uma integração um pouco maior dos conteúdos relativos aos conteúdos escolares de Sociologia, proporcionando maior absorção e retenção de conteúdos por parte dos estudantes (HANSEN; DEFFACCI, 2013).

Segundo Kenski (2007, p. 44-5),

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. [...] A escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes. [...]

Tais modificações no fazer docente e discente levam a uma modificação no processo de ensino. Entretanto, o professor, caso faça uso das tecnologias enquanto meios de cerceamento, coerção e controle, não fará nada além de reproduzir os aspectos mais basais do sistema educacional: quais sejam o de ter na instituição escolar o representante legítimo da violência simbólica exercida pelo Estado (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O avanço das tecnologias tem trazido novas formas de interação entre os seres humanos, estendendo-se além das relações cotidianas e chegando até o ambiente educacional. Materiais didáticos digitais têm surgido com o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias de informação e comunicação – TICs -, e proporcionado mais recursos que contribuem para o processo de ensino e aprendizado, todavia, como já foi citado, os professores devem saber utilizá-los.

Por meio da utilização de ODA, o professor pode agregar um conjunto de conhecimento aos alunos com maior facilidade de entendimento ao tema proposto a ser trabalhado em sala, já que não haveria outra forma de utilizar certo conteúdo se não existisse determinada tecnologia. Como assim? Se o professor transpuser certo conteúdo que pode ser trabalhado no papel para a tela de um computador não estará fazendo uso adequado das TICs. O uso das TICs como um recurso educacional, deve ocorrer de forma a facilitar a aprendizagem que não seriam possíveis sem o uso delas. Como exemplo, o trabalho com vídeos disponíveis em sites do *Youtube*. Sendo assim, o professor pode incorporar novas práticas pedagógicas ao seu trabalho didático, já que estamos vivendo em uma era que certas questões, certos temas e conhecimentos podem ser tratados, encontrados de forma mais interessante, mais dinâmica e criativa e até mesmo lúdica nos meios digitais.

Uma questão a ser levantada, que alguns pesquisadores apontam, é que os professores poderão ser dispensados no auxílio da transmissão (ou mediação, como alguns preferem) do conhecimento sistematizado e construído ao longo dos séculos, já que os jovens poderão utilizar as TICs para desenvolverem seu aprendizado. Acreditamos que esse tipo de comportamento não possa ocorrer, já que o aluno precisa da orientação docente para pesquisar de forma adequada no mundo virtual - em sites reconhecidos, com pensadores que tratem de tais teorias, de saber construir uma crítica e para isso deverá entender o contexto social, histórico, político etc., que envolve o conteúdo pesquisado e isso só poderá ocorrer com o auxílio do professor que se especializou para entender e transmitir certos saberes e ao final sistematizar o que aprendeu. Quer dizer, o professor é peça fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem para que o aluno consiga se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade.

Conforme Dwyer (2010, p. 180) “é importante lembrar que, apesar da força das TIC, estas não criam, por si só, ideias novas. É preciso saber interpretar os dados colhidos, e a atividade de interpretação e de teorização é uma atividade conduzida por seres humanos”.

Para refletirmos sobre a disciplina de Sociologia (bem como demais disciplinas) e o uso das TICs como recurso didático, podemos pensar que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer benefícios para a qualidade da educação se usada de forma apropriada e não apenas na transposição de conteúdos que poderiam ser tratados em sala de aula, sem o aparato delas. No que diz respeito à qualidade, Moreira e Kramer (2007 apud ÁVALOS, 1992, p. 1044), dizem que ela depende:

do ponto de vista do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Uma educação de qualidade, a seu ver, capacita o indivíduo a se mover da situação de viver restritamente seu cotidiano, para tornar-se ativo na mudança de seu ambiente. Para isso, é indispensável uma compreensão acurada da realidade em que se insere.

Esse argumento vai ao encontro com os pressupostos que defendemos para da disciplina de Sociologia, que é o de contribuir para a formação de um indivíduo crítico que possa transformar, mudar sua realidade social. Sendo assim, o uso das TICs como material didático digital nas aulas de Sociologia (e nas demais disciplinas) deve trazer contribuições significativas para o aprendizado do aluno e sua possível e posterior ação e mudança no mundo. E para que isso ocorra, o professor necessita de formação pedagógica para saber como utilizar tais recursos em sala, além de fornecer subsídios para que o aluno saiba interpretar as informações colhidas na Internet (quando for fazer uma atividade extraclasse ou em suas próprias pesquisas corriqueiras do dia a dia), por exemplo. Segundo Dwyer (2010, p.165)

É preciso reconhecer que a mera existência das TIC não garante, por si só, que descobertas sejam feitas; é preciso ter pesquisadores dotados de qualificações em Informática e Sociologia, professores capazes de ensinar seus alunos como pesquisar e teorizar.

Além das pesquisas por meio das TICs, o aluno deve buscar também demais recursos como as bibliotecas escolares e municipais, os livros didáticos fornecidos pela escola, revistas, jornais etc. Posteriormente levar as informações para sala de aula “[...] e que o professor tenha a capacidade de ensinar o aluno a transformar as informações disponíveis em conhecimento” (DWYER, 2010, p. 176, 177).

Realizadas as atividades do terceiro passo, o professor deverá conduzir seus alunos ao quarto passo que é o momento da **Catarse**. Ele vai sendo construído ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem e surge de fato quando o aluno tem uma mudança na forma de ver a realidade social, diferentemente daquele que era concebido por ele antes de tratarmos do assunto. Durante a exposição das ideias, da transmissão dos conteúdos, o professor a partir da participação dos alunos, consegue perceber como estes avançaram no entendimento do conteúdo tratado e assim adquire meios para avançar ou retomar o processo e também fica portador de uma forma de avaliar, não perdendo de vista que o objetivo de avaliar, é justamente saber o que este apreendeu e assim, nortear o trabalho do professor, para busca do êxito do aluno. É no momento catártico que o aluno vai se apropriando do conhecimento científico e deixando para trás o conhecimento baseado no senso comum. (GASPARIN, 2002). A síntese mental do aluno pode ocorrer por meio de diversos instrumentos avaliativos.

Finalmente, a **Prática Social Final** é a etapa final – quinto passo - em que o aluno já compreendeu a realidade social (a que foi trabalhada) e tem uma nova postura frente a ela, um novo posicionamento. É o momento que se estabelece uma consciência a fim de poder modificar suas relações. É o retorno a prática social inicial, mas agora com o entendimento dos processos, com o aluno sendo portador de determinado aprendizado e expressando essa mudança de concepções por meio do seu comportamento, de suas atitudes. (GASPARIN, 2002).

6.2 A Sequência Didática: construindo saberes sociológicos

A história da Sociologia no Brasil, enquanto integrante da grade curricular escolar, passou por uma série de percalços até de fato conseguir se efetivar no currículo.

Com a Revolução Industrial e a Francesa, no século XVIII, na Europa, várias mudanças profundas ocorreram na vida em sociedade, nos seus mais diversos aspectos (e,

sobretudo inseparáveis): político; econômico; social; religioso; científico; filosófico etc. Com uma diferente estrutura e suas novas formas de se relacionar - tanto com relação às pessoas, quanto com as coisas -, a necessidade de uma nova ciência para explicar as particularidades tão controversas de um novo mundo se tornava latente.

Dessa forma, na segunda metade do século XIX, a Sociologia - enquanto ciência da sociedade -, começava a dar seus primeiros passos, com alguns pensadores que tinham diferentes formas de explicar as novas relações humanas e sociais, existentes na modernidade, tentando compreendê-la, por meio do fazer sociológico.

Com o passar dos tempos, os processos históricos e sociais foram se desenvolvendo e o capitalismo ganhando forças. Novas explicações da realidade social se tornavam imperativas, deixando de lado teorias que não se encaixavam mais nessa tão diferente estrutura social.

Assim, a Sociologia foi se desenvolvendo (com as escolas sociológicas da Europa) e se expandindo também para terras situadas abaixo da linha do Equador. O casulo do pensamento sociológico brasileiro se quebrava, dando vida a nomes como, dentre outros Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Estes trouxeram contribuições significativas para leitura crítica dos processos históricos e sociais do Brasil, ainda no século XX.

Depois de ter sido banida da educação básica em meados do século XX, quando os militares governaram o país, foi somente em 2008 que a Sociologia se estabeleceu na grade curricular das escolas básicas da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

Mais recentemente, em 2009, foi instituído pela SEE-SP um material de apoio para ser trabalhado por professores e alunos em sala de aula, e a disciplina de Sociologia não escapou desta imposição. Tal material de autoria da própria secretaria, materializado na forma de Caderno do Professor e Caderno do Aluno necessita de diversas reformulações, como já fizemos questão de apontar ao longo deste trabalho.

Portanto, para que o professor de Sociologia da rede pública possa dar conta dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, desenvolvemos uma sequência didática que acreditamos ter resultados mais efetivos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Com o uso desse material o professor será questionado acerca da sua postura na sala de aula, não se permitindo que ocorra a manipulação identificada nos conteúdos dispostos ao longo do Caderno do Aluno, já que almejamos enquanto educadores, a emancipação dos seres humanos.

Como sabemos, a escola deveria ser uma instituição facilitadora para o despertar crítico dos educandos, mas observando a forma como é estruturada pelas instituições educacionais, chegamos a conclusão que não é. Nesse sentido, cumpre à nós, enquanto professores preocupados com a emancipação da classe trabalhadora desenvolver um trabalho com seriedade, comprometimento.

Segundo Machado (2012, p. 181), no que se refere ao papel da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, esta “[...] deve contribuir para o aluno produzir conhecimentos sobre a sociedade e as relações sociais nela existentes. Além disso, ela tem que, obrigatoriamente, desenvolver nele, o senso crítico”. Sendo assim, ao trabalharmos dentro dessa perspectiva, utilizamos a temática da desnaturalização e estranhamento da realidade social, para discutirmos os temas introdutórios da sociologia, como determinam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e dessa maneira demos início ao nosso trabalho.

Durante a sequência didática, pudemos notar a importância dos conceitos científicos para que os alunos entendam sua realidade social, já que eles são trabalhados como ferramentas que lhes dão bases para desnaturalizar os fatos, os fenômenos sociais e para entender os diversos contextos, a historicidade.

Por meio desse trabalho, o docente supera o que é proposto pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE/SP), que é a pedagogia do “aprender a aprender”, já que o trabalho aqui se desenrola sobre o arcabouço histórico crítico construído ao longo dos séculos e sistematizado, tornados científicos.

Não podemos perder de vista que o processo de ensino e aprendizagem tem por objetivo apresentar ferramentas para que os filhos da classe trabalhadora consigam entender as suas condições de explorados e possam modificar suas próprias situações, suas realidades.

O objetivo geral da nossa sequência didática é oportunizar contextos de aprendizagem para que os educandos desenvolvam a imaginação sociológica por meio da desnaturalização da realidade social. Dessa forma poderão obter compreensão e leitura crítica sobre os fenômenos sociais e sobre o mundo.

6.3 A aplicabilidade do Método: uma proposta prática para o ensino de Sociologia

Nossa sequência didática é inspirada na proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentada por Gasparin (2002). Seu objetivo foi oportunizar, didaticamente, contextos de aprendizagem, para que os educandos desenvolvessem a imaginação sociológica

por meio da desnaturalização da realidade social. Dessa forma, eles puderam obter compreensão e leitura crítica sobre os fenômenos sociais e sobre a realidade em que vivem. A sequência didática foi desenvolvida em 16 horas/aula. O método desenvolvido em forma de sequência didática foi aplicado em uma sala de aula, da primeira série do ensino médio, abrangendo, 39 alunos. A aplicabilidade deu-se, sinteticamente, da seguinte forma:

- Seleção do conteúdo e conceito (O que é a Sociologia);
- Exposição dos principais conceitos relacionados ao tema escolhido;
- Discussão do conteúdo em sala de aula;
- Exibição do Documentário: Acorda Raimundo, acorda;
- Discussão sobre o documentário relacionada aos conceitos estudados;
- Trabalho de campo no ambiente familiar e
- Avaliação do processo de ensino aprendizagem.

Para a aplicação da nossa sequência didática utilizamos como estratégia a aula expositiva e dialogada; leitura e análise de textos e imagens; visualização e análise de vídeos.

Como recursos didáticos utilizamos a lousa; textos (do livro didático e produzido pela docente); imagens (do livro didático), computador com datashow e internet e discussão em sala de aula.

Para verificarmos o desempenho dos alunos e os resultados efetivos proporcionados pela nossa sequência didática, avaliamos os alunos por meio de exercícios, pesquisa de campo, participação e prova (com questões dissertativas e objetivas).

Nosso método foi aplicado durante as aulas da disciplina de Sociologia em uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, no município de Birigui, para alunos da primeira série do ensino médio. O início do trabalho deu-se apresentando para os alunos os princípios norteadores do fazer sociológico, uma vez que é nesta série que se tem o primeiro contato com a disciplina de Sociologia, cujo primeiro conteúdo refere-se às perspectivas da desnaturalização da realidade. Assim, discutindo essas perspectivas, procuramos fazer os alunos perceberem que os fenômenos sociais não são naturais e devem ser analisados sociologicamente (quer dizer, problematizados) e dentro dos seus contextos. Para isso, apresentamos algumas temáticas, por meio de aula expositiva e dialogada.

Desta maneira, a partir do tema apresentado no Caderno do Professor e do Aluno: “a desnaturalização e o estranhamento da realidade social”, que consta como conteúdo oficial

para o ensino de Sociologia, na primeira série do ensino médio, como primeira etapa a ser superada, apresentamos nossa sequência didática.

- **Etapa 1: Iniciando o processo de ensino e aprendizagem (Prática Social Inicial)**

Inicialmente, fizemos uma sensibilização, perguntando aos alunos o que esses entendem por Sociologia, sociedade, para ter uma noção dos seus conhecimentos prévios, refletindo sobre suas vivências cotidianas, pensando o que já sabem e o que gostariam de saber a mais. É interessante caso tenha tempo disponível anotar essas impressões na lousa. Fizemos anotações na lousa com o que disseram acerca do seu entendimento. Alguns disseram que sociedade é viver todos juntos; que sociedade é o povo brasileiro, que sociedade é conviver com os parentes e com os amigos; outros disseram que é viver em um lugar com as mesmas leis e etc. Sobre a Sociologia, poucos disseram que poderia ser estudar as pessoas e outros a sociedade. Em seguida, após participação dos alunos iniciamos uma explicação do que é sociedade e o que são as Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política, anotando na lousa e solicitamos para fazerem o registro em seus cadernos. Além disso, dissemos também, que existem outras ciências que dialogam com as Ciências Sociais, sendo elas a História, Economia, Arte, Geografia etc. Dissemos também que a Sociologia é uma disciplina que fez parte do currículo há muitas décadas atrás, e que houve alguns percalços que a fez ficar fora do rol das disciplinas escolares, fazendo que esta só retornasse ao currículo do estado de São Paulo efetivamente em 2009.

- **Etapa 2: Problematizando as Ciências Sociais (Problematização).**

Após apresentação breve da Sociologia, sociedade, da Sociologia enquanto disciplina escolar e também da participação dos alunos, perguntamos: para que serve a Sociologia? Por que devemos estudá-la? Por que estudar a sociedade? Por que e para que estudar o que acontece em nossas vidas relacionada com a vida das outras pessoas? Para que pensar sociologicamente? Qual a contribuição da Sociologia para as nossas vidas? Nesse momento de discussão houve questionamentos, o que foi muito positivo, pois houve grande participação discente nesse processo.

- **Etapa 3: Trazendo recursos humanos e materiais para os alunos (Instrumentalização).**

Parte 1: Neste momento do processo de ensino aprendizagem, distribuimos os livros didáticos de Sociologia existentes na escola, para leitura e análise de um texto e discussão da ideia de sociedade e das Ciências Sociais. A leitura foi compartilhada e dialogada, com a professora fazendo apontamentos sobre o conteúdo do texto, sobre as imagens contidas nele e respondendo a dúvidas, contradições e afirmações da sala. Pedimos para a sala explicar o que entenderam sobre o significado de sociedade e das Ciências Sociais e escrevemos na lousa de forma simplificada o significado de “escola de pensamento”. Explicamos como os cientistas observam o mundo e, como a época e contexto em que viviam e vivem, podem ter influências sobre suas ideias, de como essas “escolas” podem criar teorias, e como essas teorias darão bases para interpretar a realidade da qual vivemos (nesse ponto, assim como em outros, não objetivar se estender, já que a Sociologia no Ensino Médio não se pretende ser tratada como em um curso de graduação). Em seguida, dissemos que os pensadores dentro de uma escola de pensamento se utilizam de conceitos. Escrevemos o significado de ambos e pedimos para os alunos fazerem registros. Lemos e discutimos o objeto de estudo das Ciências Sociais que é a sociedade e novamente o conceito de sociedade. Ao falar de objeto de estudo das Ciências Sociais, é um momento muito propício para que a professora apresente vários exemplos, tanto de sua própria cidade (para que a sala consiga se apropriar melhor do conteúdo), quanto a nível nacional e mundial. É muito importante solicitar que sejam feitos registros nos cadernos. Para finalizar, aplicamos situações-problema que contemplaram o entendimento dos alunos sobre os pilares das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), sendo que os alunos fizeram uso do livro didático para melhor elaboração das suas respostas. Caminhamos pela sala e observamos como estavam sendo desenvolvidas as respostas e dessa forma foi possível também fazer apontamentos.

Parte 2: Na parte 2 dessa terceira etapa, fizemos a correção das situações-problemas propostas na aula anterior (esta já é uma maneira de retomar o conteúdo), diagnosticando se os alunos já se apropriaram em certa medida da temática. Posteriormente, para conduzir os alunos ao processo de desnaturalizar a realidade social escrevemos na lousa de um lado o que é natural e no outro o que construído socialmente. Pode-se levá-los a refletir perguntando em qual lado podemos escrever o ato de se vestir, de falar certo idioma, de beber água e descansar, de comer certos alimentos, de se alimentar simplesmente e etc. Este poderá ser um momento de grande participação dos alunos e até mesmo de descontração. É necessário que eles registrem no caderno o que foi feito na lousa. Após as devidas correções no quadro e um bom esclarecimento sobre o que foi proposto, anotamos de um lado “olhar do senso comum”

e do outro “olhar científico” e pedimos que anotassem no caderno. Para dar continuidade, distribuímos os livros didáticos e fizemos leitura compartilhada e dialogada sobre um dos objetivos das Ciências Sociais que é desenvolver o pensamento crítico sobre certos acontecimentos que parecem naturais e assim obterem uma leitura ou diagnóstico correto; sobre nossos desejos a determinados bem materiais etc. A leitura prossegue tratando também do que é desnaturalização ou desnaturalizar o mundo social. Nesse momento, explicamos o que é senso comum com suas características: superficial, acrítico, com preconceitos e sentimentos etc., e o que é o olhar científico, crítico, já fazendo uma conexão com o processo de desnaturalização e dizendo que este é outro objetivo que a Sociologia se propõe, que é de analisar o que ocorre na sociedade de forma crítica, sobre diversos ângulos. Aqui fizemos algumas perguntas para reflexão e para sensibilizá-los (já que irão refletir sobre suas próprias condições sociais) quais sejam: se os alunos acham natural nascer rico ou pobre; se é natural as diferenças econômicas e culturais entre os países; se é natural a violência. E dessa forma levá-los a pensar que muito do que vemos e vivenciamos não é natural e sim construções sociais (aqui se podem dar exemplos de países que foram colônias de povoamento versus colônias de exploração, contextualizando e assim desnaturalizando a forma de pensar baseada no senso comum). Assim, enfatizamos que quando fazemos esse exercício mental estamos tendo um pensamento crítico, se aproximando de um conhecimento científico, desnaturalizando a realidade social e assim desenvolvendo a imaginação sociológica, tudo em concomitância. Ao final da aula sugerimos à sala para que assistissem a alguns jornais em diferentes canais até a próxima aula e, que prestassem atenção nos acontecimentos noticiados, pensando no que é natural e o que são construções sociais.

Parte 3: Nessa parte, retomamos o conteúdo tratado anteriormente sobre o que é natural e o que é construído socialmente, sobre desnaturalizar a realidade social para melhor apropriação das ideias sociológicas. Nessa retomada a ideia foi perguntar para a sala sobre algumas matérias que viram nos jornais e o que mais lhes chamou a atenção e, dessa forma o exercício foi prestar atenção sobre a situação, o contexto ocorrido refletindo sobre o que acharam que era natural e o que acharam que havia algo por trás de tal situação para se chegar ao ocorrido. Nesse gancho, apresentamos aos alunos as relações estabelecidas entre homens e mulheres no Brasil e em alguns países e como essa relação muitas vezes é desigual e opressora. Fizemos algumas perguntas sobre como é visto por eles esse tipo de relação dentro de suas casas, na escola, nos círculos de amizades fora da escola, nas redes sociais e etc. Após a participação da sala, retomamos a ideia de pensamento crítico e de como podemos usá-lo

para compreender esse tipo de relação, por exemplo. Sequencialmente, distribuímos os livros didáticos e fizemos a leitura compartilhada e dialogada sobre o que é designado para a mulher em termos de trabalho, as relações estabelecidas entre casais heterossexuais e como a opressão sofrida por muitas mulheres é naturalizada. Demos ênfase na colocação do texto que diz que por meio de muitos questionamentos chegou-se a constatação que os homens têm muitos mais privilégios do que as mulheres em termos salariais, por exemplo, mais privilégios em tempo livre, menos comprometimento com a educação dos filhos, e como são bem vistos na sociedade mesmo com determinadas condutas como assediar verbalmente uma mulher na rua, no trabalho, na faculdade, em casa e etc. Ainda no próprio texto do livro didático, chamamos a atenção para um questionamento acerca de como o trabalho doméstico havia se tornado uma regra ou uma norma, favorecendo um grupo sobre o outro e uma relação pautada no poder. E também trabalhamos uma tirinha do Maurício de Souza, satirizando esse tipo de relação dentro de um lar doméstico, que foi muito pontual para entendimento da questão tratada dando continuidade ao debate. Na sequência, explicamos o que é um fenômeno social, com suas características comuns e semelhantes de um determinado fato e que a Sociologia irá se ocupar de certos fenômenos e não de acontecimentos aleatórios ou isolados. As relações estabelecidas entre homens e mulheres, a opressão sofrida pelas mulheres em diferentes sociedades, é, portanto, um fenômeno social.

Parte 4: Nessa etapa levamos os alunos à sala de audiovisual, para exibição do filme de curta metragem disponível no *site* do Youtube, intitulado: “Acorda, Raimundo... acorda” (ALVES, 1990). O vídeo problematiza as relações estabelecidas entre homens e mulheres existente em nossa sociedade. Durante o curta metragem, a participação da sala foi muito satisfatória, pois alguns alunos fizeram comentários do menino brincando com bonecas que eles nunca tinham visto, a mulher (no papel de homem provedor da casa) agindo de forma ríspida com o esposo que no vídeo fazia o trabalho que é estipulado para as mulheres em nossa sociedade, disseram diversas vezes como aquelas cenas tinham semelhanças com o que ocorre em suas casas, os alunos homens disseram que não queriam aquela situação para eles, as meninas questionaram eles porque passavam por várias situações daquelas no interior de suas casas, e assim pudemos perceber que estes estavam entendendo a proposta ou pelo menos refletindo a respeito. Como a temática trabalhada é uma questão que se faz um tanto quanto complexa, pois para muitos a questão de gênero é algo naturalizado e muito arraigado em nossa cultura, ela exigiu que realizássemos uma exposição de ideias que fossem além dos textos e imagens dos livros didáticos, que são fundamentais, mas também o uso de mais um

aparato didático que foi o filme de curta metragem, além de debates em sala. Dessa forma, pudemos notar a importância do professor como mediador, orientador, para a construção do conhecimento e da criticidade junto aos alunos quando se faz uso de tecnologia da informação e comunicação, não bastando apenas assistir um vídeo

Diferente do que certos comentadores, presos da ideologia do determinismo tecnológico, sugerem, a penetração das TIC nas escolas parece reforçar a importância do papel do professor. O professor tem um papel fundamental de ensinar aos jovens a compreender melhor o mundo ao redor e a se preparar para enfrentar não apenas o mercado de trabalho, mas também a serem capazes de analisar e opinar sobre as grandes questões levantadas no Brasil e no mundo, ou seja, se transformarem em cidadãos bem informados (DWYER, 2010, p. 180)

O objetivo com essa atividade foi então sensibilizar o olhar dos alunos frente aos acontecimentos que antes eram tidos como naturais; e munidos de instrumentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem, pudessem desnaturalizar o que iriam observar, intensificando assim a imaginação sociológica. Em seguida, retornamos para a sala de aula e abrimos ao debate de como seria a sociedade se os papéis entre homens e mulheres fossem trocados como no vídeo. Instigamos eles a falarem quais são suas opiniões sobre os papéis de homens e mulheres dentro dos lares brasileiros e como é dentro das suas casas. Nesse momento, solicitamos que eles fizessem uso do procedimento de desnaturalizar esse tipo de fenômeno social, para pensarem em termos históricos essa relação, sobre o direito ao trabalho e a educação para as mulheres, os tipos de trabalho, as propagandas nos canais de TV, na internet, nos *outdoors*, além de pedirmos para os meninos, em especial, se colocarem no lugar das meninas. Dissemos que dentro dessa reflexão que estes faziam, estavam dessa forma, desenvolvendo a imaginação sociológica, já que estavam pensando criticamente e tentando entender certo fenômeno social que é a opressão do homem sobre a mulher. Finalmente, explicamos que nossas opiniões acerca dos acontecimentos e fenômenos sociais são válidas, no entanto, precisamos sistematizar o pensamento, organizá-lo, por meio de métodos de pesquisa. Esses métodos serão responsáveis em produzir dados, que serão as pesquisas quantitativas e as qualitativas – sendo este um dos ofícios do Cientista Social. E assim, podemos elaborar ou pesquisar dados acerca da violência contra a mulher, por exemplo, e entender esse fenômeno social.

Parte 5: Neste momento, entregamos um texto para a sala sobre a desnaturalização da realidade, com base no livro “Sociologia: ensino médio”, do Ministério da Educação (MEC) publicado em 2010 e realizamos uma leitura compartilhada e dialogada. Após esse processo, explicamos o que é um trabalho de campo (feito por um cientista, um pesquisador) e

como ele pode ser realizado (de forma não tão aprofundada, mas seguindo uma passo a passo) por alunos do ensino médio. Orientamos assim como deveriam estruturar e desenvolver o trabalho (se utilizando da temática: relações estabelecidas entre homens e mulheres): uma introdução com material histórico (pesquisado em livros e sites na internet), desenvolvimento (a descrição do que observaram dentro da própria casa, nas interações entre todos os membros familiares e quais as funções que cada um desenvolvia – adquirida de forma explícita ou implícita) e conclusão (qual a opinião deles acerca da dicotomia masculino e feminino e das relações que eles vivenciavam enquanto portadores de uma identidade feminina ou masculina), seguida das referências.

- **Etapa 4: Avaliação - Desenvolvendo a catarse.**

Dentro da nossa sequência didática, a professora contou com a pesquisa de observação de campo, além de uma prova com questões objetivas e dissertativas, ou seja, os métodos avaliativos são a expressão da síntese (GASPARIN, 2002).

A avaliação também ocorreu por meio das situações-problema e participação (ou seja, durante todo o processo) para verificar o que os alunos internalizaram em relação aos conteúdos trabalhados e se os objetivos do nosso método foram realmente atingidos.

O foco foi fazer com que eles pudessem desnaturalizar alguns aspectos do seu meio social e se questionar, refletir sobre um tipo de fenômeno social em nossa sociedade que pauta as relações estabelecidas entre homens e mulheres. Objetivou-se que eles percebessem a desigualdade entre homens e mulheres e assim poderem transformar essa realidade – tanto dentro das suas casas como fora delas.

- **Etapa 5: Prática Social Final**

Em relação ao trabalho de campo cuja temática pautou nas relações estabelecidas entre homens e mulheres, partiu, primeiramente, de aula expositiva e dialogada, seguida do vídeo “Acorda Raimundo... acorda” (ALVES, 1990) e, posteriormente, foi complementada com pesquisa – tanto de observação quanto histórica, conceitual -, se estruturando em introdução (parte histórica), desenvolvimento (observação no ambiente familiar) e conclusão (qual a opinião deles sobre as relações estabelecidas entre homens e mulheres em nossa sociedade, se é certo ou errado, se é desfavorável ou favorável a alguém, comparando o que

eles pesquisaram, o que observaram na sequência em suas casas, refletindo com os debates realizados em sala), obtivemos saldos positivos, mostrando que boa parte dos alunos deixou de estar submersos no senso comum e adotaram nova prática.

Os alunos que se sentiram a vontade na entrega do trabalho, leram algumas partes das suas produções. Fizemos uma análise junto à sala do que escreveram e o modo como escreveram, refletindo e debatendo o que mais os sensibilizou, o que mais os impressionou e o que antes eles viam como sendo naturais no curso da vida, nas interações entre seus pares e na sociedade.

Esse momento mostrou que a maioria dos alunos conseguiu se apropriar do conteúdo, o que foi observado por meio das suas colocações e por meio do resultado dos trabalhos, bem como das situações-problema e da prova.

6.4 Análise dos Resultados

Nossa sequência didática foi desenvolvida na primeira série A do Ensino Médio, aonde tínhamos 39 alunos frequentes. Desses 39 alunos, 35 fizeram a prova bimestral e 04 não compareceram. Dos 39 alunos, 21 entregaram a pesquisa de campo e 21 estiveram presentes no dia dos exercícios. A sala era muito faltosa como se pode observar.

Na primeira série B do Ensino Médio aonde aplicamos a sequência didática do Caderno do Professor e do Aluno, tínhamos 38 alunos frequentes. Desses 38 alunos, 33 fizeram a prova. Dos 38 alunos, 12 desenvolveram a pesquisa de campo (de acordo com o Caderno do Aluno) e 24 estiveram presentes no dia dos exercícios.

O que diferencia as salas das quais desenvolvemos nosso trabalho, não foi a quantidade de alunos que participaram dos processos avaliativos e sim, a qualidade das provas e das pesquisas.

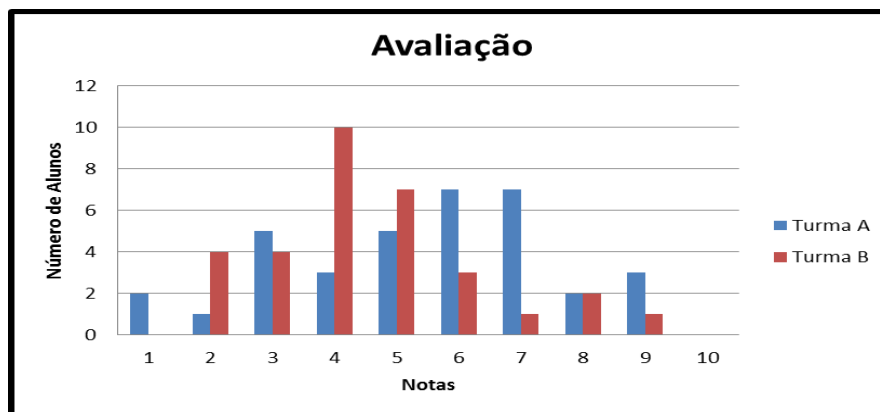


Figura 2: Desempenho dos alunos do 1ºA e 1º B na avaliação

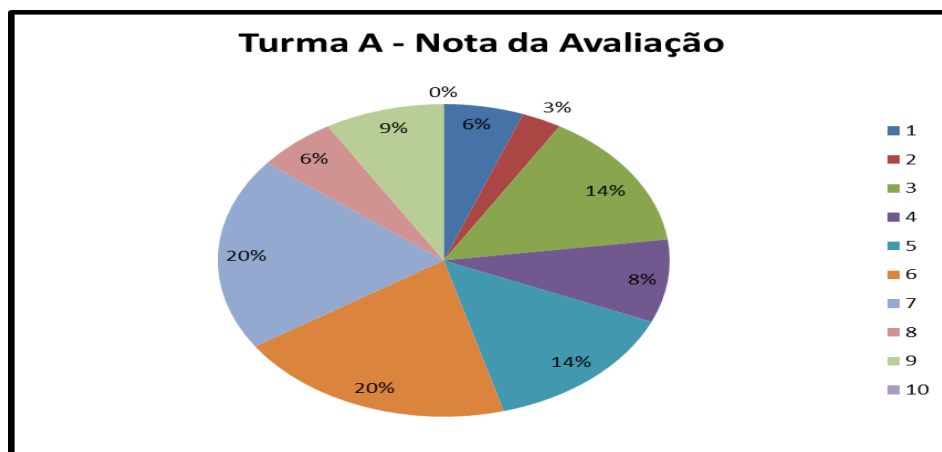


Figura 3: Percentual de desempenho dos alunos do 1º A na Avaliação

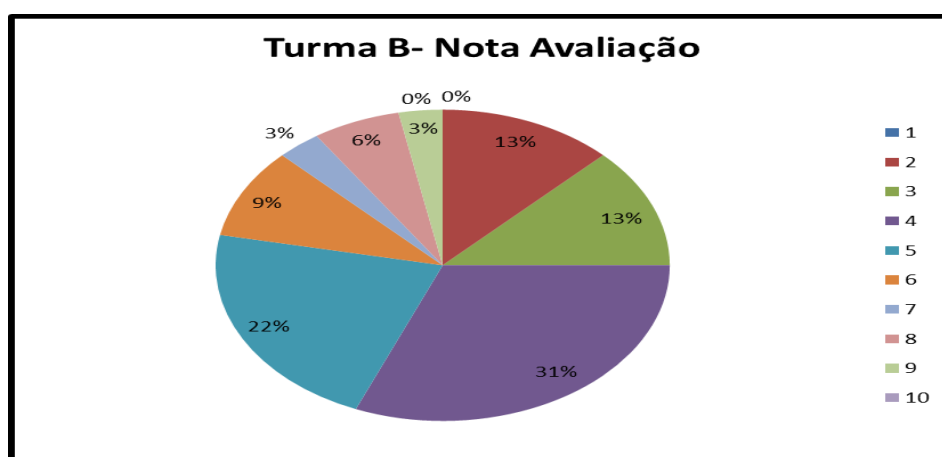


Figura 4: Percentual de desempenho dos alunos do 1º B na Avaliação

Como podemos verificar na **Figura 2**, **Figura 3** e **Figura 4**, houve significativa diferença entre as notas da avaliação, entre a turma A e B. Na turma A, tivemos melhores resultados nos níveis avançado, adequado e básico, que compreende as notas de 5 a 10. Isso demonstra que as notas de 9 a 10, os alunos tiveram domínio acima do requerido; de 7 a 8, domínio pleno dos conteúdos; de 5 a 6: domínio mínimo, ou seja, parcial dos conteúdos. O desempenho, portanto, da turma A, da qual aplicamos nossa sequência didática foi melhor comparado a turma B, do qual trabalhamos os Cadernos.

Na pesquisa de campo, há uma discrepância maior entre as turmas. Como observado no gráfico a seguir, não houve notas de nível avançado na turma B como se apresentou na turma A. Ou seja, não ocorreu domínio acima do requerido com os alunos da turma B. Entre o nível adequado, houve mais alunos com nota 8 na turma B, no entanto, não tivemos nenhum aluno com nota 07, como ocorreu na Tuma A. O domínio pleno dos conteúdos se aproximam, mas ainda há diferenciações. No nível básico, a turma A obteve melhores resultados, tendo

assim, melhor entendimento do que foi trabalhado, pesquisado, conforme verificado na **Figura 5, Figura 6 e Figura 7.**

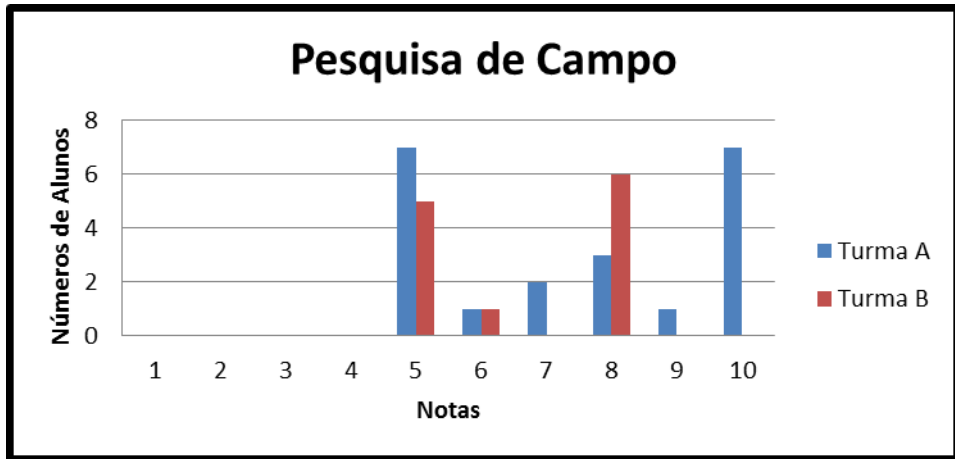


Figura 5: Desempenho dos alunos do 1º A e 1º B na Pesquisa de Campo

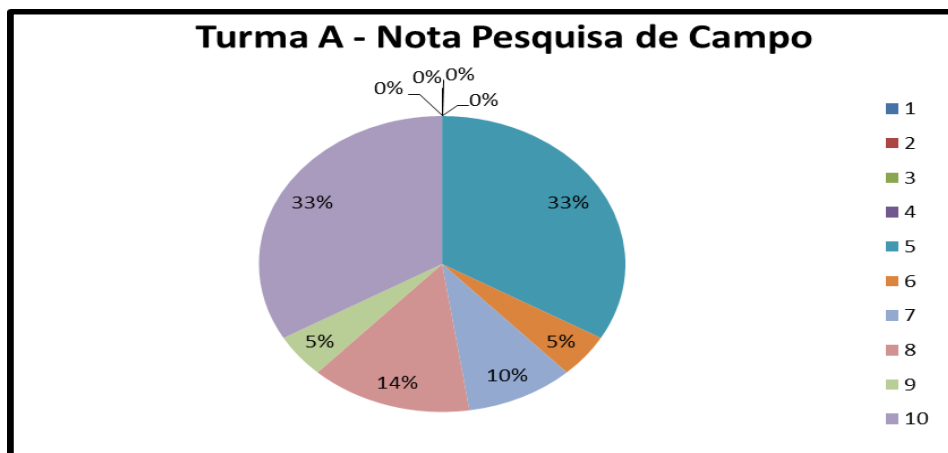


Figura 6: Percentual de desempenho dos alunos do 1º A na Pesquisa de Campo

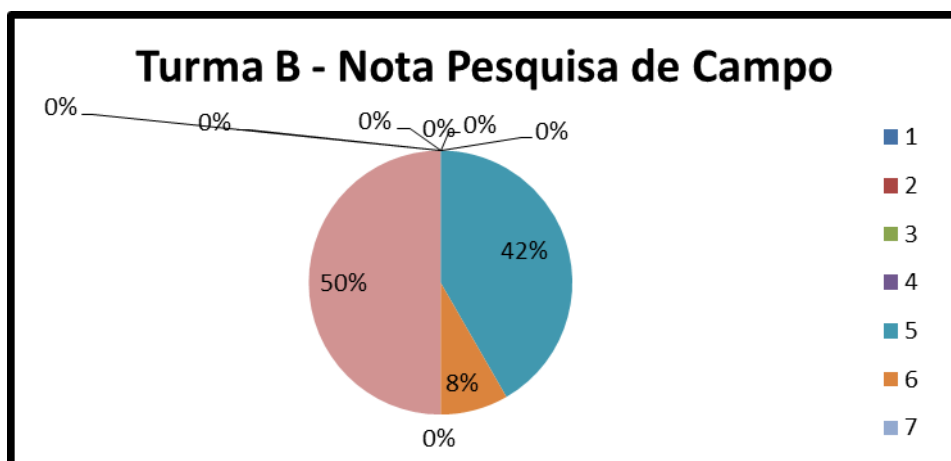


Figura 7: Percentual de desempenho dos alunos do 1º B na Pesquisa de Campo

No que se refere aos exercícios a discrepância é ainda maior, como demonstrado na **Figura 8**. Como ele foi aplicado no início da sequência didática, os alunos ainda tinham pouco instrumental para demonstrar domínio dos conteúdos. Sendo assim, nenhuma das turmas atingiu o nível avançado; a turma A teve melhores resultados no nível adequado, bem como no básico, como observado e demonstrado na **Figura 9** e **Figura 10**.

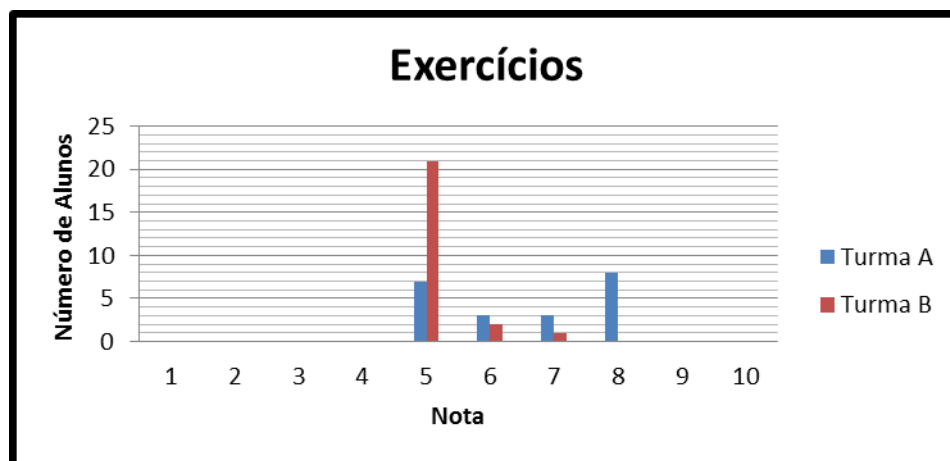


Figura 8: Desempenho dos alunos do 1ºA e 1º B nos exercícios propostos

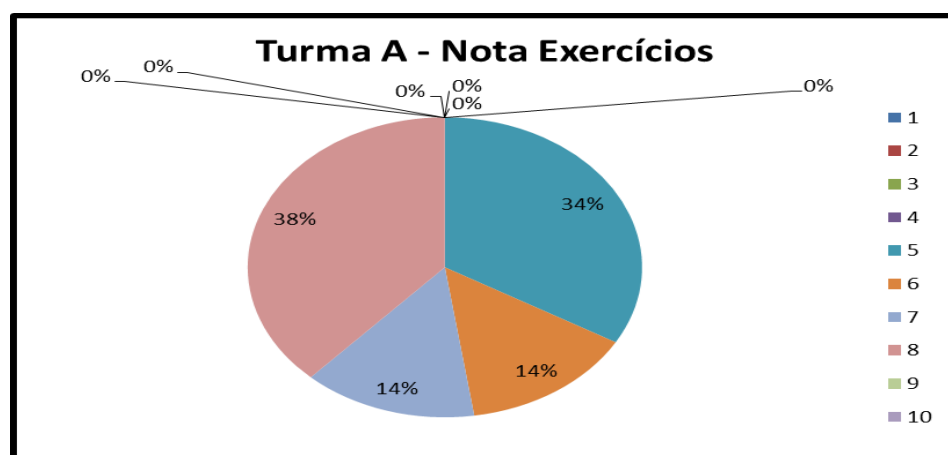


Figura 9: Percentual de desempenho dos alunos do 1º A nos exercícios propostos

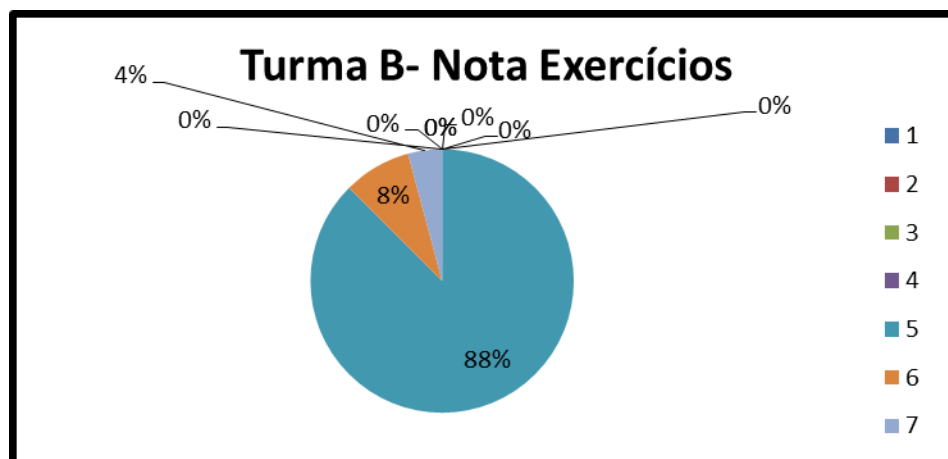


Figura 10: Percentual de desempenho dos alunos do 1º B nos exercícios propostos

Posto isto, ao analisar os resultados obtidos, pudemos verificar que a sequência didática por nós desenvolvida, teve maior impacto sobre a aprendizagem dos alunos em comparação com a sequência do Caderno do Professor e do Aluno, demonstrando por meio dos exercícios, da avaliação e da pesquisa de campo, que os domínios dos conteúdos foram melhores apropriados no processo de ensino e aprendizado.

6.5 O Objeto Digital de Aprendizagem

O nosso Objeto Digital de Aprendizagem foi desenvolvido em formato de mídia digital, podendo ser utilizado por educadoras e educadoras em suas práticas pedagógicas. O Objeto se materializa em forma de CD, sendo de fácil manuseio para quem consultar. Nele contém nossa sequência didática baseada na Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 1992) e que teve grande contribuição de Gasparin (2002), contendo assim menu interativo, que direciona o docente para a tela que desejar, seja ela contendo: texto, vídeo, os 05 passos da sequência, referências e etc. A seguir, temos demonstrado a tela do menu interativo.

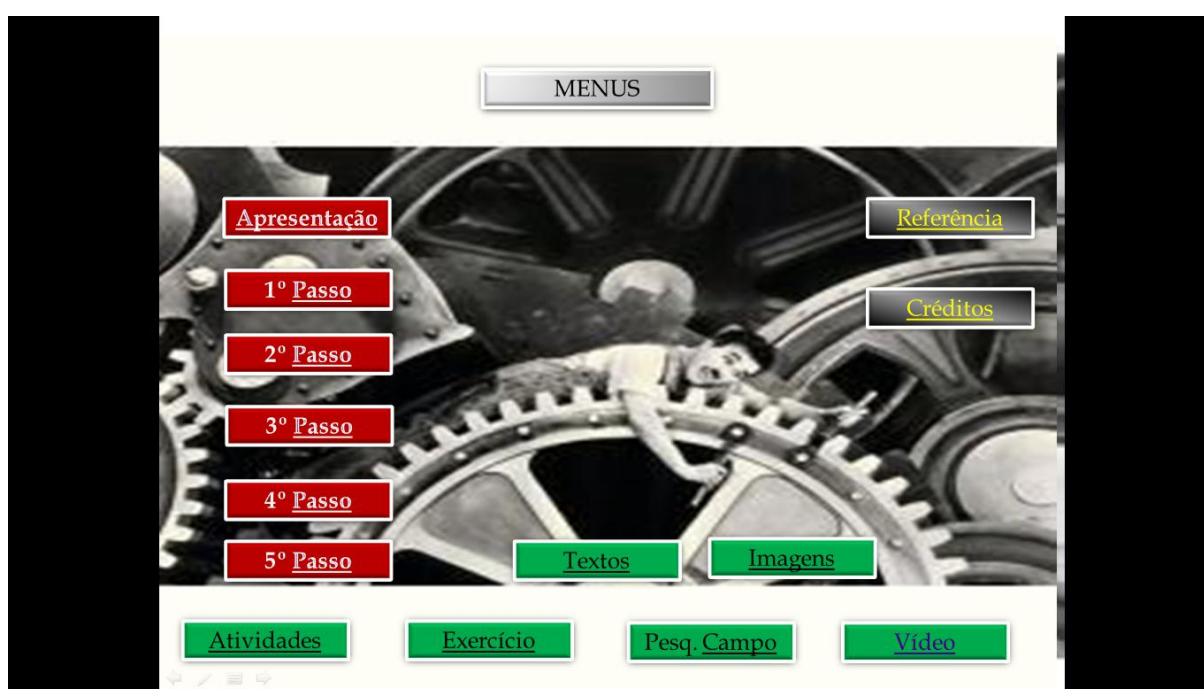


Figura 11: Menu

Para acessar o passo a passo da nossa sequência didática, ao clicar no primeiro passo na tela do menu, o docente será direcionado para tela demonstrada a seguir. Nela iniciamos com o primeiro passo demonstrado por Gasparin (2002) que é a Prática Social Inicial, do qual objetivamos ter noção dos conhecimentos prévios dos alunos e apresentar a nossa temática para a sala, discutindo-a.

1 passo: Prática Social Inicial

- ▣ Essa etapa inicial tem como objetivo levar os alunos ao entendimento do que é a Sociologia (bem como as Ciências Sociais) e como ela está presente na sociedade, possibilitando-lhes o pensar sociológico e a desnaturalização da realidade social.

[MENU](#)

Figura 12: Prática Social Inicial

Listagem dos Conteúdos

- ▣ Realize um diagnóstico, junto aos alunos, para saber o que eles pensam a respeito das seguintes questões:
 - ▣ O que entendem por sociedade?
 - ▣ O que entendem por Sociologia?
 - ▣ O que ocorre a sua volta é algo natural?
- ▣ Dessa forma, a aula deverá ser iniciada com um diálogo de forma informal para que os alunos sintam-se a vontade para apresentarem seus conhecimentos, mesmo que advindos do cotidiano.

[MENU](#)

Figura 13: Listagem dos Conteúdos da Prática Social Inicial

Sequencialmente, apresentamos um caminho para que o professor possa ter bases de como alcançar seus objetivos de conhecer melhor seu aluno e a forma, a metodologia utilizada.

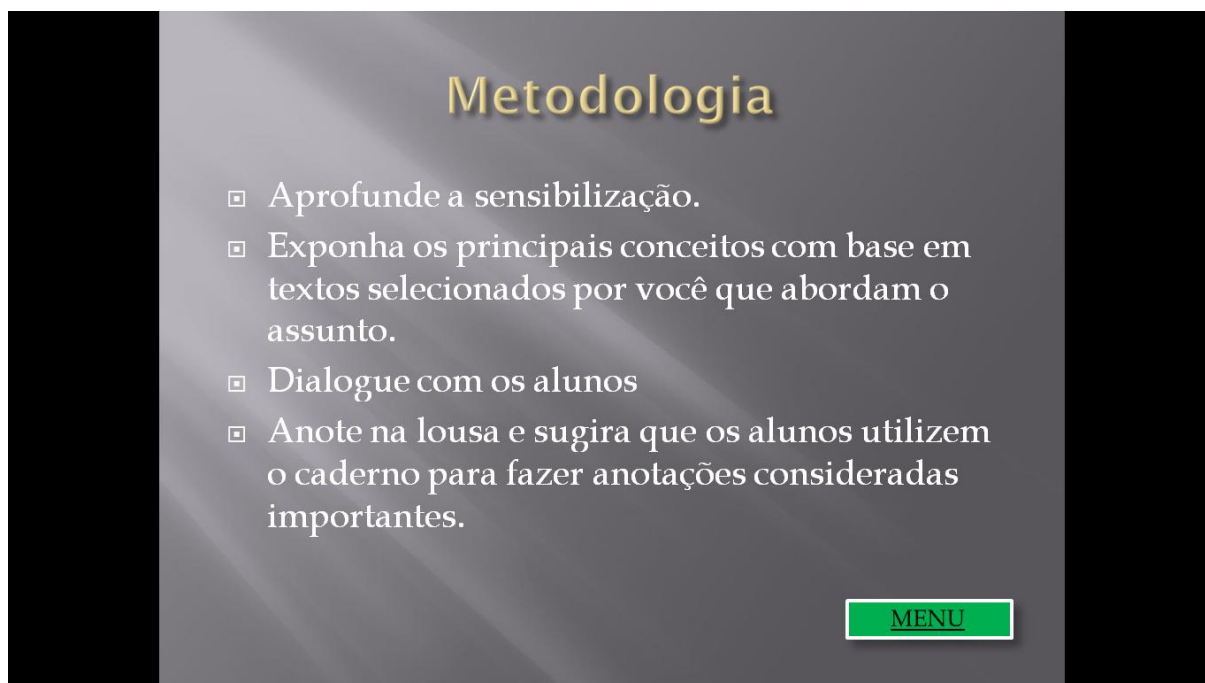


Figura 14: Metodologia

Na sequência do CD, a próxima tela, será o segundo passo da nossa sequência didática, qual seja: problematização. Nessa tela conforme figura apresentada abaixo, o docente terá acesso de como desenvolver sua prática educativa, objetivando levar o aluno a questionar o tema em questão e de que forma desenvolver isso, ou seja, qual metodologia utilizar, conforme a sequência da figura ilustrada.

2 passo: Problematização

- O objetivo dessa etapa é fazer uma discussão sobre o conteúdo abordado no passo anterior, como por exemplo:
- Para que serve a Sociologia?
- Por que devemos estudá-la?
- Por que estudar a sociedade?
- Para que pensar sociologicamente?
- Qual a contribuição da Sociologia para nossas vidas?

[MENU](#)

Figura 15: Problematização

Metodologia

- Após debater com os alunos
- Realize uma aula expositiva aprofundando os principais conceitos discutidos em aula
- Faça anotações na lousa e sugira que os alunos anotem no caderno

[MENU](#)

Figura 16: Metodologia da Problematização.

No nosso terceiro passo – Instrumentalização, a explicação concerne em instrumentalizar o aluno com o saber acumulado e sistematizado pela humanidade ao longo dos séculos, conforme podemos observar na figura 17.

**3 passo: Instrumentalização
(parte 1)**

- ❑ Instrumentalize os alunos com o arcabouço teórico produzido pela humanidade (ação didático-pedagógica).
- ❑ Use o texto (*O que é a sociedade*) do livro didático da escola para apropriação de ideias, como, por exemplo, o conceito de sociedade;
- ❑ Estimule o aluno a refletir,
- ❑ (Ex: O que é “escola de pensamento”; Qual é o objeto de estudo das Ciências Sociais)

[MENU](#)

Figura 17: Instrumentalização

Seguindo nas telas que se enquadram os passos da instrumentalização, ficará disponível em nosso material o link de acesso ao livro didático do qual utilizamos (contido no menu), disponível em uma galeria digital, caso o docente deseje se utilizar do mesmo. Também será possível ter a disposição um texto de apoio e um link que irá direcionar para o filme que exibimos e trabalhamos em nossa prática pedagógica. Todos esses itens contém botões de fácil acesso no menu inicial.

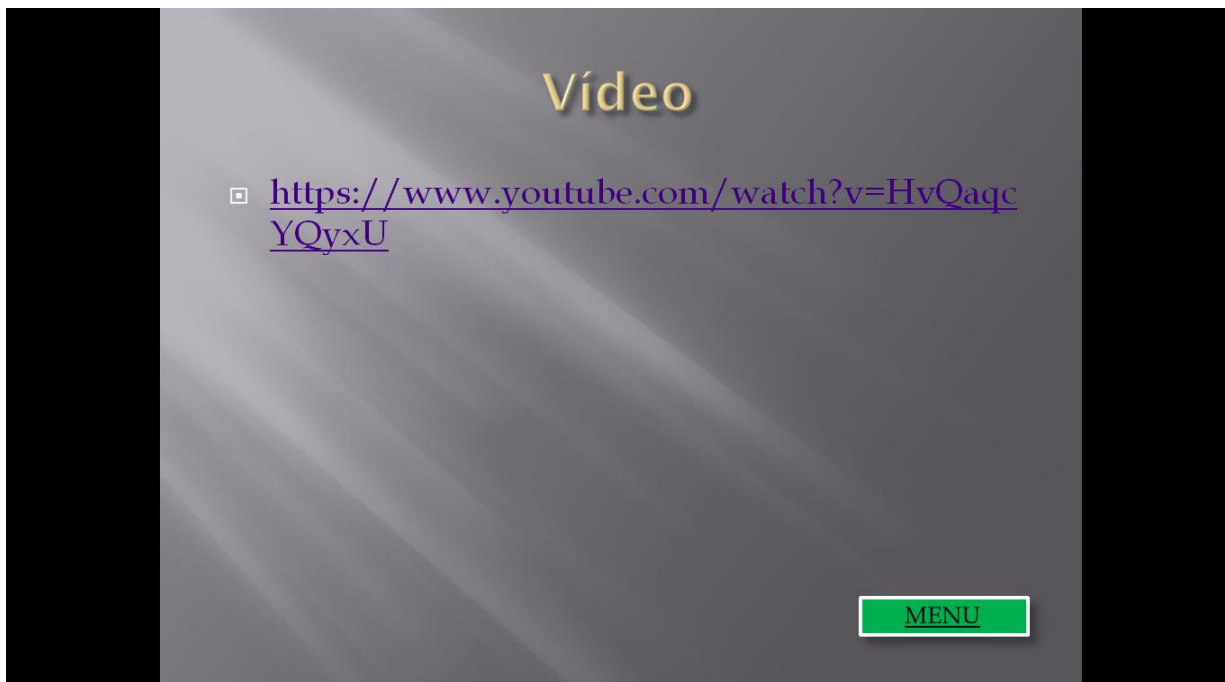


Figura 18: Endereço eletrônico do filme

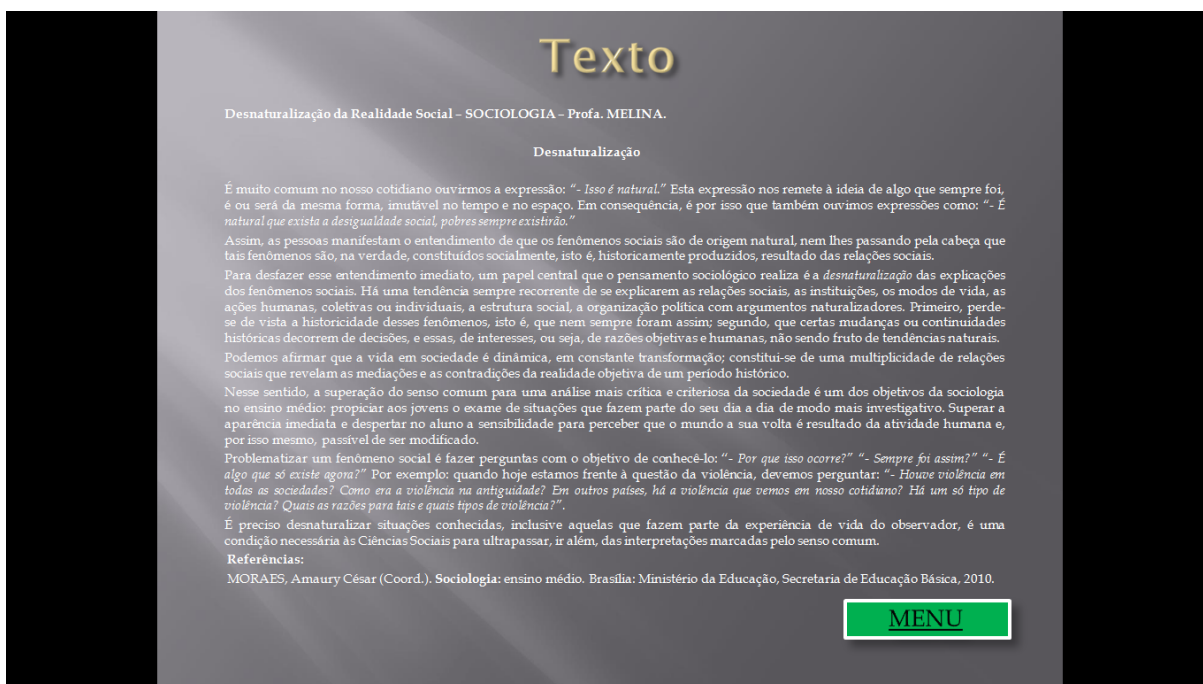


Figura 19: Texto de apoio

A penúltima tela do nosso material conta com as referências. O docente poderá consultar sempre que achar necessário as referências que nos pautamos para construção da sua prática pedagógica, isto é, das fundamentações da estrutura do nosso processo de ensino e aprendizado. No menu inicial também é possível clicar no botão “referências” e ser direcionado imediatamente a esta tela.



Figura 20: Referências

Por fim, concluindo nosso Objeto Digital de Aprendizagem, teremos na última tela os créditos das pessoas que colaboraram ou deram suporte ao nosso trabalho, qual seja - Universidade Estadual Pesquisa “Júlio de Mesquita Filho” -, o nome do nosso Programa de Pós Graduação (Docência para Educação Básica), o conselho e a produção editorial, bem como a revisão e orientação etc. Nessa tela, o docente contará com o botão “menu” que o direcionará a tela dos botões, facilitando o manuseio do nosso material.

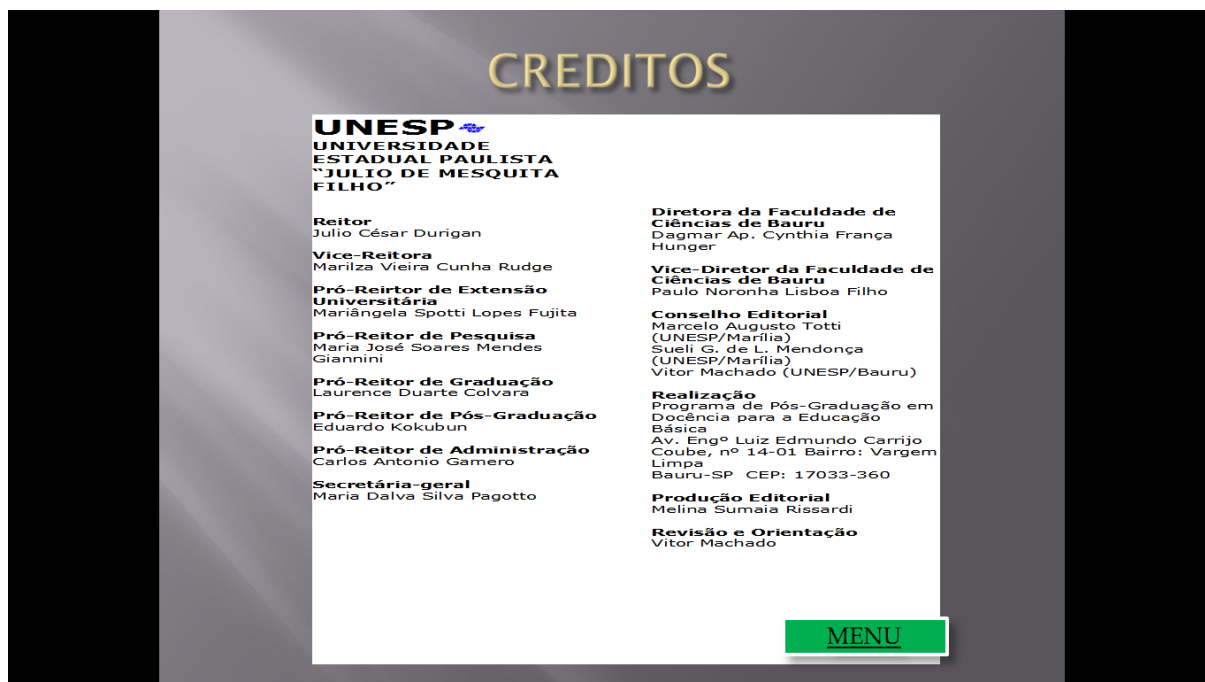


Figura 21: Créditos da Unesp

Dessa maneira, com a exposição do nosso material educativo – Objeto Digital de Aprendizagem -, esperamos que educadoras e educadores possam desenvolver um trabalho junto aos seus educandos com mais potencialidade no que concerne a qualidade do processo de ensino e aprendizado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber ao longo do trabalho que a escola tem sido utilizada como um instrumento da classe dominante para propagação de sua ideologia e assim se manter sempre sustentada pela classe trabalhadora alcançando o topo da pirâmide social. Sendo assim, nós enquanto educadores preocupados e sensíveis as reais necessidades dos alunos trabalhadores, desenvolvemos uma proposta de ensino de Sociologia que proporcionasse uma apropriação do arcabouço histórico, sistematizado e científico, a fim de que os fenômenos sociais pudessem ser desnaturalizados e assim, objetivamos um primeiro passo no pensar crítico, em uma possível transformação da realidade social do alunado.

Chegamos a conclusão que uma nova proposta curricular em especial para o Ensino de Sociologia deve ser feita, para ir ao encontro as ferramentas necessárias que dê suporte para os educandos entendam o processo produtivo, as relações sociais de produção, podendo participar do processo político e lhe trazendo consciência do seu papel dentro da vida social. As competências leitora e escritora tão enfatizadas nos documentos de educação por nós explanadas ao longo do trabalho mostrou que estas contribuem para formação de um indivíduo que se encaixe na divisão social do trabalho e continue sofrendo a exploração, ao invés de formar um sujeito ativo e mobilizador para modificar sua estrutura social.

Sabe-se que não é apenas por meio da escola que as divisões de classe serão superadas, mas sabemos também que ela é mais um instrumento que pode ser usado a favor dos trabalhadores, das classes menos favorecidas, já que o aporte científico humano deveria ser tratado dentro dessas instituições com mais afinco para fins de apropriação desse saber em contraposição com o conhecimento muitas vezes fragmentado e alienado presente no cotidiano.

Ao trabalharmos o tema desnaturalização, objetivamos levar o aluno a construir uma sensibilidade para observar a sua realidade social, os fenômenos sociais, a fim de compreendê-los.

Por meio da análise do currículo do material do Caderno do Professor e do Aluno, bem como alguns documentos da educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais demonstraram que a escola está indo na contramão de formar sujeitos autônomos, conscientes da estrutura da vida social e preparados para possível transformação e quebra da estratificação social. O lema “aprender a aprender” que atende os interesses do mercado causa sérias implicações nas relações sociais e está permeando o dia a dia das escolas de todo o Brasil, em especial a do estado de São Paulo. Por meio da nossa proposta de prática pedagógica

materializada em uma sequência didática, percebemos por meio dos dados que outra escola é possível, mesmo que com poucos recursos. Nosso trabalho pode contribuir de maneira significativa para trabalhos que se pretendem andar na contracorrente do sistema do capital, ainda mais por estar pautado no método da Pedagogia Histórico Crítica que se pretende formar um sujeito crítico e transformador.

Educadores, educadoras de todo o Brasil deveriam dar uma importância maior a análise do currículo escolar e adotarem nova postura política frente ao projeto político neoliberal que somos obrigados e obrigadas a adotar. Os conteúdos escolares impostos pelas políticas de educação neoliberais tentam se estabelecer para a divisão social do trabalho continuar existindo e assegurando a permanência do capital. Portanto, professores e profissionais ligados a educação devem se questionar, debater dentro das escolas, nas academias e espaços em geral sobre tais conteúdos e práticas que não levam a emancipação humana.

É importante que se tenha em mente que todo e qualquer material didático que se apresente não poderá atender totalmente as reais necessidades dos trabalhadores, mas que estes podem ser um caminho, um início para o aprimoramento de mais práticas pedagógicas concretas. Também devemos destacar que uma mudança na educação, na reorganização do currículo não pode partir somente da classe docente, e sim de toda comunidade escolar, como a gestão, os responsáveis e os alunos e etc. Qualquer instituição só constrói sua autonomia com a participação de todos, ou seja, o trabalho deve ser coletivo. Deve-se ter a participação mais ativa da comunidade escolar nas reuniões, mais discussões que reflita os anseios de alunos e professores dentro dos ATPCs – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo -, que na maioria das vezes seu tempo é utilizado para disseminar as políticas e ideologias neoliberais.

Tal pesquisa fortaleceu ainda mais nossa prática pedagógica, trazendo novas posturas no campo profissional e na vida social como um todo, trazendo reflexões a partir da leitura de determinados autores e do laboratório humano que foi possível graças a convivência com colegas de salas e professores dentro do Programa “Docência para Educação Básica”.

Finalmente, defendemos e reforçamos a necessidade da construção de um novo currículo, com diferentes princípios, com novas práticas escolares que se distancie dos interesses do mercado e possa colaborar para a transformação da estrutura dessa sociedade, mobilizando indivíduos para a construção de uma escola autônoma e centrada na superação da dualidade social.

REFERÊNCIAS

- ACORDA Raimundo... Acorda.** Direção: Alfredo Alves. Rio de Janeiro: CETA-Ibase- Iser vídeo. 1990. 16 min. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>> Acesso em: 08 abr 2015.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Calude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Petrópolis, RJ: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 09 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Ciências Humanas e suas Tecnologias: conhecimentos de Sociologia. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 2006, v. 4.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF, 1999.
- BRUNNER, José Joaquim. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e Novas Tecnologias.** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.
- CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. “São Paulo faz escola?”: contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade.** Campinas: Papyrus, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- DWYER, Tom. Sociologia e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: MORAES, Amaury Cesar (coord). **Sociologia:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; vol. 15).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, J.L.; PETENUCCI, M.C. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília – DF, v.75, n° 179/180/181, 1994, p. 211-242.

GUIMARÃES NETO, Euclides; GUIMARÃES, José Luis Braga; ASSIS, Marcos Arcanjo de. **Educar pela Sociologia: contribuições para a formação do cidadão**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

HANSEN, Adriana de Oliveira; DEFFACCI, Fabrício Antonio. Didática e tecnologia: a ação pedagógica instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação e comunicação. **Revista Interatividade**. Andradina – SP, v.1, n° 02, 2° Sem, 2013, p. 63-78.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos impérios: 1875-1914**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Políticas para o Currículo Escolar: Significados e Implicações para a Escola**. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>> Acesso em: jul. 2015.

JORGE, Marcos. **Tecnologias de Informação e Comunicação e políticas de EaD no Brasil**. In: Cadernos de Docência na Educação Básica I. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KENSI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MACHADO, Vitor. **O Ensino de Sociologia na Educação de Nível Médio: sugestões à prática docente**. In: Cadernos de Docência na Educação Básica I. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MARTÍNEZ, Jorge H. Gutiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e Novas Tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

MORAES, Amaury Cesar (coord). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; vol. 15).

MOREIRA, A. F. B; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1037 – 1057, out. 2007.

_____. **Indagações sobre o currículo** – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo** – currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PAES, Milena V.; RAMOS, Gécica P. **O Programa “São Paulo Faz Escola” e seu Modelo de Gestão Tutelada**. Disponível em: < <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/313-comunicacoes/v21n02/2480-v21n02a05.html>>. Acesso em: jul. 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M. Del P. **Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE - 88, de 19-12-2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: setembro de 2015.

_____. **Caderno do Aluno de Sociologia**. Ensino Médio- 1º série. Volume 1. São Paulo: SEE, 2014-2017.

_____. **Caderno do Professor de Sociologia**. Ensino Médio- 1º série. Volume 1. São Paulo: SEE, 2014-2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli et al. **Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia**, Londrina: SETI-PR, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: FAPESP, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título:

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO**