

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP – Marília**

LEANDRO DA SILVA BOARETTO

**CADERNOS DE SOCIOLOGIA DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA - UMA
ANÁLISE CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Marília – São Paulo
2020

LEANDRO DA SILVA BOARETTO

**CADERNOS DE SOCIOLOGIA DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA - UMA
ANÁLISE CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa Nacional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO) da Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientadora: Professora Doutora Sueli Guadelupe de Lima Mendonça

Marília - 2020

B662c	Boaretto, Leandro da Silva Cadernos de Sociologia do São Paulo Faz Escola – Uma análise crítica na perspectiva da teoria histórico-cultural / Leandro da Silva Boaretto. -- Marília, 2020 237 p. : il., fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça 1. Ensino de Sociologia. 2. Cadernos São Paulo Faz Escola. 3. Teoria histórico-cultural. 4. OCN-Sociologia. I. Título.
-------	--

LEANDRO DA SILVA BOARETTO

**CADERNOS DE SOCIOLOGIA DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA - UMA
ANÁLISE CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa Nacional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO) da Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientadora: Professora Doutora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Membros componentes da banca examinadora

Davisson Charles Cangussu de Souza – UNIFESP

Ileizi Luciana Fiorelli Silva – UEL

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (orientadora) – UNESP

Marília, 19 de outubro de 2020.

Agradecimentos

Agradeço a Deus que toda manhã me dá forças para alcançar meus objetivos.

Aos professores que compartilharam seus conhecimentos, agradeço por toda orientação, disponibilidade e paciência.

À minha esposa Camilla, filha Cecília e à toda minha família quero deixar uma palavra de gratidão por terem acreditado nas minhas capacidades e por não me deixarem desistir.

A todos que direta ou indiretamente me auxiliaram de forma contundente para a realização deste trabalho.

Epígrafe

Ensinar especificamente o pensamento humano significa ensinar a dialética – a capacidade de formular rigorosamente uma “contradição” e, então, encontrar a sua verdadeira resolução por meio do exame concreto da coisa, da realidade e não por meio de manipulações verbais formais que camuflam “contradições” em vez de resolvê-las. (ILYENKOV, 2007, p. 21).

Hoje torna-se muito claro que o sistema de ensino tradicional não é eficaz. Sua falta de eficácia se encontra, não somente no fato de ser financeiramente caro, mas também no caráter funcional e educacional de seus objetivos. (REPKIN, 2019, p. 368).

RESUMO

Desde que retornou como disciplina obrigatória na grade curricular das escolas de nível médio do país, com a Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006 e com a Lei nº 11.684/2008, a disciplina de Sociologia reencontrou desafios que a acompanharam ao longo de toda a sua história. No estado de São Paulo, desde a LDB 9.394, de dezembro de 1996, impõe-se à Sociologia um contexto de recorrentes reformas educacionais para viabilização de políticas neoliberais, ao mesmo tempo que impõe-se às escolas um currículo comum obrigatório ao qual integra os *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, cuja produção se deu de modo aligeirado, sem se apropriar das contradições desse processo. Nesse sentido, a partir do materialismo histórico dialético, da teoria histórico-cultural e suas implicações pedagógicas, busca-se discutir o objetivo proposto por esse material à formação dos jovens nas escolas públicas do estado de São Paulo. Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar em que medida o princípio da desnaturalização das concepções e explicações dos fenômenos sociais das Orientações Curriculares Nacionais (OCN), está presente no volume I do *Caderno de Sociologia do Aluno: São Paulo Faz Escola* – destinado a 1ª série do ensino médio das escolas da rede pública de educação básica do estado de São Paulo. Para tanto, resgatou-se aspectos da origem, constituição e desenvolvimento da trajetória da Sociologia no currículo, do *São Paulo Faz Escola*, de modo a contrapor o que esses materiais assumem ser com o que pretendem fazer em relação ao ensino de Sociologia. A verificação se deu por meio da análise bibliográfica de artigos acadêmicos, livros científicos e documentos oficiais relacionados ao ensino de Sociologia. Foi constatado que o volume I do *Caderno de Sociologia do Aluno São Paulo Faz Escola* – destinado a 1ª série do ensino médio das escolas públicas paulistas, não contém os requisitos necessários ao desenvolvimento da desnaturalização dos fenômenos sociais, tal qual sugere as OCN-Sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Cadernos São Paulo Faz Escola. Teoria Histórico-Cultural. OCN-Sociologia.

ABSTRACT

Since it returned as a mandatory subject in the curriculum of secondary schools in the country, with Resolution No. 4, of August 16, 2006 and Law No. 11,684 / 2008, the discipline of Sociology has encountered challenges that accompanied it throughout its entire history. In the state of São Paulo, since LDB 9,394, of December 1996, Sociology has been imposing a context of recurrent educational reforms to make neoliberal policies feasible, while imposing on the schools a mandatory common curriculum to which they integrate. Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola, whose production took place in a light manner, without appropriating the contradictions of this process. In this sense, based on dialectical historical materialism, historical-cultural theory and its pedagogical implications, we seek to discuss the objective proposed by this material for the training of young people in public schools in the state of São Paulo. Thus, the research aimed to analyze to what extent the principle of denaturalization of the concepts and explanations of the social phenomena of the National Curricular Guidelines - OCN is present in volume I of the Sociology Notebook of the São Paulo Faz Escola Student - destined for the 1st grade of education of public schools of basic education in the state of São Paulo. Therefore, aspects of the origin, constitution and development of Sociology's trajectory were recovered in the curriculum, as well as that of São Paulo Faz Escola, in order to counter what these materials assume to be with what they intend to do in relation to the teaching of Sociology . The verification was done through the bibliographic analysis of academic articles, scientific books and official documents related to the teaching of Sociology. It was found that volume I of the Sociology Notebook of the São Paulo Faz Escola Student - destined for the 1st grade of public schools in São Paulo does not contain the necessary requirements for the development of the denaturalization of social phenomena as suggested by OCN-Sociology.

Keywords: Teaching of Sociology. Cadernos São Paulo Faz Escola. Historical-Cultural Theory. OCN-Sociology.

Lista de siglas

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAD – Educação a Distância

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

EMC – Educação Moral e Cívica

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PFL – Partido da Frente Liberal

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL – Projeto de Lei

PLC – Projeto de Lei Ordinária da Câmara

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SP – São Paulo

SPFE – São Paulo Faz Escola

THC – Teoria Histórico-Cultural

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

USP – Universidade de São Paulo

Lista de imagem

Imagem 1: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 6.....	64
Imagem 2: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 6.....	65
Imagem 3: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 6.....	65
Imagem 4: http://juarezribeiroa.blogspot.com/ acesso em 17 de fevereiro de 2019, s/p.....	67
Imagem 5: https://pt.m.wikipedia.org/ acesso em 22 de setembro de 2020, s/p.....	68
Imagem 6: https://pt.m.wikipedia.org/ acesso em 22 de setembro de 2020, s/p.....	69
Imagem 7: https://todavialivros.com.br/ acesso em 22 de setembro de 2020, s/p.....	73
Imagem 8: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 8.....	74
Imagem 9: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 16.....	85
Imagem 10: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 16.....	85
Imagem 11: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 17.....	86
Imagem 12: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 18.....	87
Imagem 13: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 19.....	88
Imagem 14: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 20.....	89
Imagem 15: https://www.vice.com/ acesso em 21 de setembro de 2020, s/p.....	90
Imagem 16: https://www.diariodesuzano.com.br/ acesso em 21 de setembro de 2020, s/p.....	90

Imagem 17: http://pioneiro.clicrbs.com.br/ acesso em 21 de setembro de 2020, s/p.....	91
Imagem 18: https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-uma-comunica%C3%A7%C3%A3o-da-fam%C3%ADlia-image23321174/ acesso em 21 de setembro de 2020, s/p.....	120
Imagem 19: https://www.gettyimages.com.br acesso em 21 de setembro de 2020, s/p.....	121
Imagem 20: https://liderjr.com/blog/ambiente-de-trabalho/ acesso em 21 de setembro de 2020, s/p.....	121
Imagem 21: Situação de aprendizagem 1 – Caderno do Aluno – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014, p. 54.....	125

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo I. A Sociologia no currículo e sua trajetória: proposta para o ensino público paulista.....	10
Capítulo II. Orientações Curriculares Nacionais e Teoria Histórico-Cultural: um diálogo possível?.....	34
Capítulo III. <i>Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola</i>: análise e sugestões de sequência didática.....	58
Considerações Finais.....	140
Referências.....	144
Anexo.....	152

INTRODUÇÃO

Este trabalho significa o resultado de uma trajetória que teve início no ano de 2013, quando comecei a cursar Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Marília. Nesse ano, fui aprovado no concurso público para Professor Educação Básica II do Estado de São Paulo e, ao optar pela licenciatura, fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID no período de 2014 a 2016, como também, participei do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, na linha de pesquisa “Metodologia de Ensino”, sob coordenação da Professora Doutora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

A participação no PIBID possibilitou uma relação diferenciada com as escolas públicas do estado de São Paulo ao longo da graduação, isto é, em condições de contribuir diretamente com o trabalho pedagógico, junto ao professor da rede pública de ensino e dos professores orientadores da universidade, no subprojeto de Sociologia. Por se tratar de uma parceria entre escola e universidade, planejamos e executamos ações de natureza lúdica ao mesmo tempo que colocamos os alunos em contato com teorias e conceitos científicos por meio da leitura de textos, ora elaborados por nós, que compúnhamos o grupo, ora por autores clássicos das Ciências Sociais. Tínhamos uma metodologia própria de trabalho, nos reuníamos semanalmente, para elaborar atividades pedagógicas para os alunos das escolas públicas de ensino médio que faziam parte do programa e, ao mesmo tempo, para nos apropriar dos resultados obtidos pelo Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

Tratou-se de um momento de grande envolvimento com discussões da licenciatura e eventos acadêmicos. Em 2014, publiquei um resumo intitulado “Novas metodologias e técnicas de ensino para o ensino de sociologia: trabalhando com a temática Estado e Movimentos Sociais”, em anais do “XXVI Congresso de Iniciação Científica da UNESP”. Em 2015, apresentei um trabalho completo intitulado: “O ensino de Sociologia em pauta: PIBID de Ciências Sociais de Marília”, no “I SEMINÁRIO PIBID/SUDESTE E III ENCONTRO ESTADUAL DO PIBID/ES”, em Aracruz/ES. Nesse mesmo ano apresentei o resumo intitulado “Novas metodologias e técnicas de ensino: trabalhando com a temática estado e movimentos sociais para ensinar Sociologia na educação básica”, no “IV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, realizado em São Leopoldo/RS. E apresentei o resumo intitulado “Aprender e Ensinar Sociologia no Ensino Médio: Novos Desafios.”, no “XXVII Congresso de Iniciação Científica da UNESP”.

Em 2016, ano que me formei em licenciatura e encerrei minha participação no PIBID, apresentei um trabalho completo, intitulado: “Ensino de Sociologia: Uma análise da atividade de ensino como mediadora do desenvolvimento do pensamento teórico”, no “3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília”. A oportunidade de relacionar teoria e prática de ensino, por meio do PIBID e da vivência acadêmica em geral, com participação em Grupo de Pesquisa e eventos científicos, motivou-me a avançar nos estudos sobre metodologias e técnicas de ensino, sobretudo as relacionadas à teoria histórico-cultural e suas implicações pedagógicas.

Entretanto, ao ser convocado para assumir o cargo de professor de educação básica II, em agosto de 2017, percebi que a autonomia pedagógica para a organização da aprendizagem dos alunos que tínhamos como integrantes do PIBID era algo específico deste programa. No momento em que participei da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, notei que os planos de ensino centravam-se nos materiais do *São Paulo Faz Escola* e que os *Cadernos do Professor e do Aluno* são os protagonistas da atividade pedagógica, tamanha é a cobrança para tal, sobretudo de coordenadores e gestores que participam frequentemente desses momentos. Fala-se muito da avaliação que determina qual escola e, portanto, qual equipe gestora e docente, irá receber a bonificação estabelecida pelo governo do estado mediante o cumprimento de metas proporcionais aos resultados obtidos pelos alunos em avaliações periódicas.

Há, no entendimento de grande parte desses sujeitos, a concepção de que as avaliações que geram a bonificação salarial são realizadas com base nos conteúdos propostos pelos *Cadernos do Professor e do Aluno*, disponibilizados até o ano de 2018 em dois volumes para cada série do ensino fundamental e médio, depois esses materiais obtêm outra versão¹. Com isso, muitos professores e gestores fazem uso dos *Cadernos* e os defendem, alegando que os mesmos, não só contribuem para o bônus salarial como também auxiliam em suas ações pedagógicas. É claro que há aqueles que pensam o contrário, mas fato é que ao adentrar na rede pública de ensino do estado de São Paulo, cobra-se do professor apropriação e aplicação desses materiais.

¹ Esta versão não é objeto dessa pesquisa.

A inscrição do professor na *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo* (EFAP), constituída na maior parte por um modelo de *Educação a Distância* (EAD), que se apresenta como uma espécie de formação continuada de professores e os preparam para fazerem uso dos *Cadernos São Paulo Faz Escola*, é obrigatória e efetuada no primeiro ano de trabalho do professor que entra mediante concurso na rede pública de ensino. O curso tem duração de 360 horas distribuídas ao longo de um ano, onde o professor realiza a leitura de textos, assiste a vídeos e responde questões que resultam em notas a serem somadas a outras avaliações de desempenho do professor no cotidiano escolar.

Esse é o início de um processo denominado de estágio probatório que tem duração de três anos, sendo que o professor só se efetiva de fato no cargo se conseguir ser aprovado com êxito nessas avaliações que, entre outras coisas, exigem dele a apropriação dos *Cadernos São Paulo Faz Escola* e seu uso em salas de aula. Se acaso o professor insistir em adotar outros conteúdos e metodologias, sejam suas próprias, sejam elaboradas por terceiros, ele precisa demonstrar, via preenchimento de documentos, que está desenvolvendo as competências e habilidades elencadas no currículo e sistematizadas nos *Cadernos*. Esses documentos são analisados por professores, coordenadores e gestores responsáveis pela avaliação do professor no decorrer de seu estágio probatório.

Além disso há outros fatores que contribuem para o protagonismo dos *Cadernos* como, por exemplo, a carga horária excessiva de trabalho, os baixos salários, superlotação das salas de aula, falta de recursos, entre outras coisas que sobrecarregam os professores ao ponto de se encontrarem impelidos a

fazerem uso desses materiais. Por conseguinte, tem-se todo um contexto de precarização do trabalho docente que compõe a imposição dos *Cadernos São Paulo Faz Escola* pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Imposição esta que se reforça ainda mais ante o fato da obrigatoriedade do professor ter de complementar sua formação já certificada com um curso específico sobre os *Cadernos*.

A então vivenciada obrigatoriedade dos *Cadernos*, que praticamente exerce o controle da atividade docente, restringindo a possibilidade de autonomia pedagógica do professor, resulta na apropriação desses materiais e isso nos traz à seguinte questão: em que medida a desnaturalização, objetivo da disciplina Sociologia no ensino médio apresentado pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), está presente no *Caderno do Aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola* destinado a 1ª série do ensino médio da rede pública de educação básica do estado de São Paulo? Optamos pelo volume I do *Caderno do Aluno*, porque entendemos que são os alunos que mais necessitam desses materiais e esse volume é destinado ao primeiro semestre, isto é, o primeiro contato da grande maioria dos alunos com a Sociologia.

As OCN constituem um documento de apoio ao trabalho docente (MORAES, 2010) e, como o próprio nome indica, trata-se de um documento orientador, diferente do qual se vê atualmente. A Base Nacional Comum Curricular² (BNCC) é um documento de caráter normativo, homologado em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da educação Rossieli Soares, que define a aprendizagem dos alunos na educação básica, e traz um novo cenário

² Este documento não é objeto de análise desta pesquisa.

a mesma. No entanto, como nesta pesquisa nos propomos a analisar os *Cadernos São Paulo Faz Escola*, o documento norteador são as OCN, pois elas são utilizadas como base orientadora desses materiais, segundo suas autoras.

Para responder a questão levantada por nós nesta pesquisa trataremos, no capítulo 1 “A Sociologia no currículo e sua trajetória: proposta para o ensino público paulista”, de mostrar que a história da Sociologia no currículo compromete a sua consolidação e que isso, por sua vez, faz com que os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo não obtenham clareza na construção desse processo, ou, melhor dizendo, que cometam certos equívocos. Veremos que a intermitência da Sociologia no currículo impôs duas grandes frentes de trabalho para esses sujeitos, ou seja, ao mesmo tempo que são obrigados a lutar pela permanência dessa ciência nas escolas de educação básica, têm de atender a demandas com a produção de materiais de apoio ao ensino de Sociologia no nível escolar. Por conseguinte, a sobrecarga de trabalho daí decorrente exigiu uma quantia de tempo hábil de produção para atender a essas demandas que muitos não tiveram como dispor.

Demais, a origem e desenvolvimento da Sociologia enquanto disciplina obrigatória no currículo da educação básica, envolve a conciliação da luta pela presença dessa matéria no mesmo com a clareza de como ela deve ser. Constata-se que o currículo *São Paulo Faz Escola* está associado aos interesses de organismos internacionais que impõem políticas neoliberais à educação, cujo resultado é a mercantilização da educação e a consequente desqualificação e precarização do trabalho docente. A pedagogia das competências que advém desse processo transforma a educação, retirando das escolas a tarefa de

transmitir o conhecimento científico, o que, por sua vez, se contrapõe ao ensino de Sociologia que assume ser na OCN.

Ao tomar conhecimento dos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (THC), suas implicações pedagógicas e dos *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, no decorrer da relação entre teoria e prática que obtivemos ao longo de nossa trajetória no curso de licenciatura da UNESP/Marília, como também, no efetivo exercício da docência da disciplina de Sociologia no estado de São Paulo, entendemos que um diálogo entre as OCNs para o ensino de Sociologia e os pressupostos teórico-metodológicos estudados nas implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (THC) é possível, a medida que a lógica dialética de apropriação dos conteúdos propostos pode desenvolver a desnaturalização dos fenômenos sociais mesmo que as OCNs-Sociologia não se baseie no materialismo histórico-dialético. Enquanto que os *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, baseados na pedagogia das competências, seguem uma lógica formal de aprendizagem e não possibilitam o desenvolvimento desse princípio. Essa será a nossa hipótese a ser verificada no trabalho.

No capítulo 2 “Orientações Curriculares Nacionais e Teoria Histórico-Cultural: um diálogo possível?”, trata-se, justamente, de mostrar as aproximações que pode haver entre as OCNs-Sociologia e a THC. Ao mesmo tempo que busca-se contrapor a lógica dialética que perpassa a proximidade dessas concepções, à lógica formal, – que fundamenta a pedagogia das competências à qual se baseia os *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, por meio de sua proposta de sensibilidade sociológica. A análise desse material está baseada nessas considerações, uma vez que a sistematização da

lógica dialética e da lógica formal de apropriação do conhecimento exigiu muitas horas de pesquisa em livros científicos, artigos acadêmicos e documentos oficiais sobre o ensino de Sociologia, bem como participações em eventos científicos, aulas presenciais na universidade e efetivo exercício da docência da disciplina na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Ante à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto de estudo proposto, esta é uma pesquisa bibliográfica, pois realiza-se a partir do “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. (SEVERINO, 2007, p. 122). Em outras palavras, os dados e as categorias teóricas utilizadas já foram trabalhados e devidamente registrados por outros pesquisadores, ou seja, as fontes utilizadas para este objeto de pesquisa são os textos com as contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Assim, no capítulo 3 “*Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*: análise e sugestões de sequência didática”, constata-se que o volume I do *Caderno do Aluno de Sociologia* da 1ª série do ensino médio das escolas públicas do estado de São Paulo se baseia nos princípios da lógica formal de apropriação do conhecimento e, por conseguinte, não desenvolve a desnaturalização dos fenômenos sociais tal como propõe as OCN/Sociologia.

Neste capítulo, busca-se mediante análise, contribuir para o avanço nas pesquisas sobre ensino de Sociologia, à medida que, concomitantemente à crítica que se constrói no decorrer do processo de verificação do princípio da desnaturalização das OCN-Sociologia no *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, propõe uma perspectiva de sequência didática desse ensino com base numa lógica dialética de apropriação do conhecimento.

Nas Considerações Finais afirmamos que não há de fato a desnaturalização dos fenômenos sociais por meio do uso desses materiais, mas que o desenvolvimento desse princípio é possível ser realizado mediante os pressupostos teórico-metodológicos das implicações pedagógicas da THC, mesmo considerando o fato de as OCN/Sociologia não reivindicar para si essa perspectiva.

Esperamos, com essa pesquisa, contribuir para a reflexão sobre práticas de ensino e conteúdo curriculares do ensino de Sociologia nas escolas públicas de educação básica do estado de São Paulo.

CAPÍTULO I. A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO E SUA TRAJETÓRIA: PROPOSTA PARA O ENSINO PÚBLICO PAULISTA

Neste capítulo, trataremos da trajetória da Sociologia no currículo das escolas de educação básica com o objetivo de mostrarmos a sua intermitência, pois esse fator é a principal causa dos desafios impostos a qualidade da expansão do ensino dessa ciência no Brasil, mais especificamente, no estado de São Paulo, pelo contexto histórico de alinhamento às políticas neoliberais. Nosso objetivo é trazer elementos que possibilitem evidenciar a complexidade desse processo, cujas consequências incidem diretamente sobre o nosso objeto de estudo, a saber, o volume I do *Caderno do Aluno* da 1ª série do ensino médio das escolas públicas do estado de São Paulo.

Assim, vejamos um pouco da origem e desenvolvimento dessa trajetória, à qual implica nosso problema de pesquisa, isto é, em que medida o princípio da desnaturalização dos fenômenos sociais das OCN-Sociologia está presente nos *Cadernos São Paulo Faz Escola*. Para tanto, podemos começar dizendo que a intermitente trajetória de inserção da Sociologia nos currículos oficiais do Brasil têm início em 1870 quando Rui Barbosa a propõe em um de seus pareceres, mesmo que completamente ignorado. Alguns anos depois, 1890, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória numa proposta de Benjamin Constant junto à Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano. Mas “[...] a morte precoce do ministro da Instrução Pública acaba enterrando a Reforma e a possibilidade de a Sociologia integrar, desde então, o currículo” (BRASIL, 2006, p. 101).

É somente em 1925, com a proposta do sociólogo Fernando de Azevedo, que a Sociologia se insere no currículo do tradicional Colégio Pedro II, no Rio de

Janeiro. (MENDONÇA, 2013). Contando com Delgado de Carvalho para lecioná-la, essa é a primeira escola a introduzir a disciplina de Sociologia em seu curso de nível médio. Com a Revolução de 1930, bem no início da Era Vargas em 1931, ocorre uma ampliação do ensino de Sociologia em nível secundário no país, na gestão do então ministro da educação Francisco Campos. Com isso a Sociologia é retirada dos marcos das Escolas Normais e estendida às escolas secundárias, ampliando a possibilidade dos estudantes terem uma formação mais humanística. (CARVALHO, 2004).

Entretanto, em 1942, na segunda fase da Era Vargas, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia é obstruída por Gustavo Capanema, à época ministro da educação que se encarrega de fazer com que ela permaneça apenas nas Escolas Normais, voltando a sua situação anterior e iniciando a sua intermitência. Em junho de 1954, ocorre o “I Congresso Brasileiro de Sociologia”, organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), com a presença de sociólogos como Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Antônio Cândido e outros que discutiram intensamente a ausência da Sociologia no currículo da educação básica, bem como a necessidade de a escola se tornar objeto de pesquisa das ciências sociais. Mas, mesmo sendo fruto de amplos debates, pressões e negociações, não houve previsão de retorno da Sociologia para o ensino médio e nem sequer houve qualquer alteração substancial na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 4.024/1961 em relação ao estabelecido na Reforma Capanema, fazendo com que a disciplina se mantivesse excluída do currículo ou em caráter opcional. (CARVALHO, 2004; MORAES, 2011).

Em suma, no período de 1891 a 1964, a introdução da disciplina ficou parcialmente restrita às Escolas Normais destinadas à formação de professores para os primeiros anos do ensino. Com a ditadura civil-militar, em especial a partir de 1969, com o Ato Institucional n.º 5, todos os resquícios da Sociologia nas escolas médias desapareceram. Ocorreram prisões de professores, de nível secundário e universitário, bem como cassações e aposentadorias compulsórias. Apenas às Escolas Normais competia o ensino de Sociologia. Mesmo a reforma do ensino, com a edição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, não contemplava o ensino da Sociologia, pelo contrário, substituiu-a, juntamente com a Filosofia, pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB. (CARVALHO, 2004).

Na passagem da década de 1970 para a de 1980, a crise do chamado “milagre econômico brasileiro” acaba esgotando os limites para sustentar a escola média profissionalizante obrigatória, implantada nesse período, fazendo com que o governo tivesse que modificar a legislação educacional de modo a proporcionar a diversificação dos currículos. (BRASIL, 2006). Conforme Mendonça (2013), a Lei Federal n.º 7.044 de 1982, proporcionou alterações nos dispositivos da Lei n.º 5.692/1971, referentes a profissionalização no ensino de 2º grau, tornando-o objeto de escolha de cada instituição de ensino, possibilitando a volta da disciplina de Sociologia ao currículo das escolas, mesmo que em caráter opcional, como em São Paulo com a Resolução SE n.º 236/83.

A década de 1980 é marcada por uma série de conquistas na educação, entre elas, destaca-se a definição de um percentual mínimo de investimentos na educação pública por parte do Estado contemplando na Constituição Federal, o

processo de discussão em torno da nova LDB, a elaboração de novas propostas curriculares e a volta da Sociologia, Filosofia e Psicologia ao currículo, mesmo que em caráter opcional. Porém, a década de 90 já anuncia o retrocesso desse momento de redemocratização, isto é, iniciam-se as políticas governamentais de cunho neoliberal, caracterizadas, sobretudo, pela privatização do Estado, precarização do setor público e pela pedagogia das competências e habilidades, tendo na aprovação da LDB n. 9394, em dezembro de 1996, elementos neoliberais opondo-se a princípios democráticos fundamentais que caracterizaram os debates sobre educação na década de 1980, como a criação de um sistema nacional de educação e a gestão democrática da escola, entre outros. (MENDONÇA, 2013).

A Sociologia é nomeada na LDB nº 9.394/96, porém o tratamento dado à disciplina é obscuro pela expressão utilizada, a saber, “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º, III). Na tentativa de corrigir tal ambiguidade de interpretação da referida Lei, em outubro de 1997, o ex-deputado Padre Roque, do PT do Paraná, apresentou um Projeto de Lei que objetivava alterar a LDB em seu artigo 36, para tornar obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de Ensino Médio do país. (CARVALHO, 2004).

Entretanto, conforme Carvalho (2004), essa proposta perdura de 1997 a 2000 na Câmara dos Deputados, passando por unanimidade pela Comissão de Educação e a de Constituição e Justiça, mas recebendo enfrentamentos constantes do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso por meio de seu ministro da Educação Paulo Renato de Souza, contrários à aprovação do projeto. Assim, ao chegar ao Senado, no ano 2000, o Projeto de

Lei do ex-deputado Padre Roque, que alterava a LDB em seu artigo 36, ficou conhecido como Projeto de Lei Ordinária da Câmara – PLC 9/00. Após alguns outros obstáculos criados pelas lideranças do PFL e PSDB, o PLC 9/00 foi aprovado em setembro deste ano. Contudo, no dia 8 de outubro de 2001, o presidente da república Fernando Henrique Cardoso vetou o Projeto de Lei. (CARVALHO, 2004).

A luta pela obrigatoriedade da Sociologia continuou mesmo após o veto do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (MENDONÇA, 2013). Vários estados passaram a priorizar a luta pela aprovação de projetos de leis estaduais e a luta no plano federal para derrubada do veto presidencial ao PL 9/00, que em 2003 torna-se menos difícil com a posse do novo governo Lula e o novo Congresso, implicando numa série de articulações com os ministros da Educação, da Casa Civil, deputados, representantes de associações e outros interessados pela obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo. (MORAES, 2015).

Um fato novo aconteceu em 2005: a pedido do Ministério da Educação, o professor Amaury Cesar Moraes emitiu um parecer sobre a presença da Sociologia no Ensino Médio propondo, com base em reflexão crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no currículo. Após ter sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), este parecer resultou na Resolução CNE n.º 04/2006, publicada no Diário Oficial em agosto desse mesmo ano. Essa Resolução constitui-se em novo instrumento legal que estabeleceu o prazo de um ano para que os sistemas de ensino incluíssem essas disciplinas no currículo. Entretanto, a determinação não foi suficiente para que as disciplinas

se estabelecessem como obrigatórias, já que, por exemplo, no Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE) não a reconheceu.

O impasse só se resolveu em junho de 2008, com a Lei n.º 11.684/2008, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo próprio presidente em exercício José Alencar. (MENDONÇA, 2013, p.436). Tal fato inaugura uma nova etapa da Sociologia no currículo que, mesmo com garantia legal, ainda terá um longo percurso pela frente para superar seus problemas, necessidades e desafios. Nesse sentido, muito atrás de outras disciplinas do currículo, que já contam com um acúmulo de práticas pedagógicas, materiais didáticos, pesquisas sobre ensino voltadas à educação básica, ou seja, uma consolidação que permite a estabilidade para o desenvolvimento do trabalho nas escolas.

Desde que retornou como disciplina obrigatória na grade curricular das escolas de nível médio do país, com a Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006 e com a Lei nº 11.684/2008, o ensino de Sociologia reencontrou desafios que o acompanharam ao longo de toda a sua história, sendo que o principal deles está relacionado à sua própria trajetória intermitente nos currículos. (BRASIL, 2006; MORAES 2003; CARVALHO, 2004; SILVA, 2009; MACHADO, 1987).

Entre os inconvenientes que as idas e vindas da Sociologia nos currículos trouxeram ao seu ensino como disciplina na educação básica tem-se os intelectuais que, a partir da década de 1960, se distanciaram pouco a pouco dos debates sobre o ensino de Sociologia (SILVA et al., 2002), sendo que a maior parte dos artigos publicados sobre o tema ensino de Sociologia ocorreu entre 1930 e 1960. (MORAES, 2003).

Concomitante ao desinteresse de pesquisadores sobre esse tema (BRASIL, 2006; MORAES, 2003; SILVA et al., 2002), está sua desvalorização como campo de atuação, seja entre os cientistas sociais ou no que se refere à educação básica. De acordo com Moraes (2003), há necessidade de se enfrentar essa desvalorização do sociólogo como professor da educação básica, assim como de se criar o bacharelado nos cursos de ciências sociais que só tenham a licenciatura.

Pelo que percebo de minha experiência como professor de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, como participante desses encontros com professores de nível superior (formadores de professores) ou de nível médio (de escolas da rede pública) e ainda do contato que tenho com outros professores de Metodologia do Ensino de outras disciplinas (química, física, língua portuguesa etc.) na Faculdade de Educação da USP e, sobretudo, das pesquisas de história da educação, particularmente a história das disciplinas escolares, chego à conclusão que tal como tem ocorrido com outras disciplinas, “conteúdos programáticos e materiais didáticos” só podem consolidar-se de modo legítimo e eficiente com o concurso de duas iniciativas urgentes [...] Reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para a publicação em sua imprensa periódica [...] Superação do modelo atual de formação do professor de sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura. (MORAES, 2003, p. 13).

Pesquisas recentes indicam que o Ensino de Sociologia vem se constituindo como objeto de pesquisa das Ciências Sociais no Brasil. (HANDFAS; MAÇAÍRA, 2014; COSTA, 2015; MEUCCI, 2015; OLIVEIRA, 2015; BODART; CIGALES 2017). Todavia, enquanto esse reconhecimento e essa valorização ainda estiverem em processo de amadurecimento, o ensino de Sociologia permanece com o desafio de formar uma comunidade de professores no ensino médio, quer seja em âmbito estadual, regional ou nacional, (BRASIL, 2006), bem como o de superar a necessidade de obter um consenso a respeito de conteúdo, metodologias, recursos, propostas curriculares, materiais didáticos etc., que poderiam auxiliar na consolidação do ensino de Sociologia como disciplina escolar. (BRASIL, 2006; MORAES, 2003; SILVA, 2007).

Além da ausência de uma comunidade de professores de Sociologia ter dificultado o diálogo entre eles de modo a criar consensos sobre as demandas do Ensino de Sociologia no ambiente escolar, não há uma comunidade de professores especificamente licenciados para lecionar tal disciplina em toda a rede pública do Estado de São Paulo. “De acordo com o censo de 2016 do MEC/INEP, apenas 11,5% dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio possui formação específica (licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia)”. (BODART; SILVA, 2016).

Em que pese seus desafios, a permanência da Sociologia como disciplina no currículo sofre outro revés após a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a LDB 9.394, de dezembro de 1996 em diferentes aspectos, entre eles o seguinte instrumento jurídico.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e suas tecnologias [...] § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas [...] (BRASIL, 2017, s/p).

Nota-se que ao se referir a Sociologia e outras disciplinas como Filosofia, Arte e Educação Física, a Lei em questão menciona a obrigatoriedade de estudos e práticas, enquanto que as disciplinas de Português e Matemática é obrigatório o ensino. Ou seja, neste momento, a Sociologia mas deixa de ser obrigatória no currículo do Ensino Médio,

[...] a Medida Provisória n. 746 [efetivada na lei n. 13.415/2017], proposta pelo MEC, acaba com a obrigatoriedade da Sociologia nessa etapa da escolarização, mas não só ela, aliás a perversidade da atual reforma do Ensino Médio proposta por essa medida extrapola qualquer viés

ideológico ao conferir a obrigatoriedade somente às disciplinas de Português e Matemática [...] (MENDONÇA, 2017, p. 59).

Com isso, constatamos que ao longo de toda trajetória do ensino de Sociologia nas escolas públicas de educação básica, os sujeitos que o produz, sejam nas pesquisas acadêmicas, seja no ensino em salas de aula, nas escolas ou universidades, convivem com esse entra-e-sai da Sociologia dos currículos que não só dificulta a produção de materiais de apoio necessários à sua consolidação, como também prejudica a qualidade desse ensino e de seu desenvolvimento como ciência no Brasil.

Como se pode ver, são décadas de luta para a inclusão e permanência da Sociologia no currículo. Essa ciência nunca foi convidada a ser parte integrante dos estudos de jovens brasileiros da educação básica. Ela sempre foi proposta por pessoas que lutaram e ainda lutam pela sua existência nesse nível de ensino e isso traz consequências que se tornam ainda mais complexas quando se tem pela frente um cenário como o do estado de São Paulo onde, desde o momento em que foi mencionada na LDB 9.394, de dezembro de 1996, impõe-se à Sociologia um contexto de recorrentes reformas educacionais para viabilização de políticas neoliberais, ao mesmo tempo que impõe-se às escolas um currículo comum obrigatório. Os *Cadernos de Sociologia*, por exemplo,

[...] implementados em 2009 na rede pública estadual, um ano depois da implantação geral, ingressam numa realidade desfavorável à disciplina, que contava com uma aula semanal e uma parcela significativa de professores não licenciados em Ciências Sociais atuando como professores de Sociologia na rede. Há, ao menos, dois motivos para tal situação: as precárias condições de trabalho (baixos salários, alto nº de alunos por sala, etc.) e ausência de concurso para cargo de professor de Sociologia [...] A chegada desse material pedagógico às escolas estaduais também sofreu atraso. Sua tardia incorporação ao *São Paulo faz escola* implicou na elaboração a *toque de caixa* pelas autoras, trazendo consequências ao seu processo de produção, em suas diferentes dimensões. Assim, a Sociologia chega tardiamente à escola pública paulista, por meio dos *Cadernos* produzidos apressadamente, adequando-se às diretrizes vigentes, sem apreender as contradições desse processo. (MENDONÇA, 2012, p. 65-66).

As próprias autoras dos *Cadernos de Sociologia* atestam essa situação ao apresentar as circunstâncias sob as quais se concretizou a construção de uma “[...] proposta pedagógica ao ensino de Sociologia na educação básica em São Paulo, tendo em vista a sua reinclusão no currículo de disciplinas obrigatórias no ensino médio” (SCHRIJNEMAEEKERS & PIMENTA, 2011, p. 406) no ano de 2008.

A Sociologia tornou-se matéria obrigatória nas três séries do ensino médio. No caso do estado de São Paulo, foi introduzida concomitantemente em todas as séries a partir de 2009. Isso implicou, entre a aprovação da proposta da SBS pela SEE, o início da produção dos Cadernos e o prazo de entrega do material para o primeiro bimestre – um prazo curtíssimo para a elaboração destes. Todas as séries previam um Caderno para o Professor e um Caderno de Atividades para o Aluno, com base no material sugerido para o professor, para cada um dos quatro bimestres, em todas as séries, totalizando 12 Cadernos para o Professor e 12 para o aluno. Além disso, o projeto São Paulo Faz Escola previa que a equipe responsável participasse da elaboração e produção de quatro vídeo aulas, a serem veiculadas on-line para toda a rede estadual, por meio do portal Rede do Saber, acessado por educadores e professores da rede especificamente designados como multiplicadores do processo de formação continuada, e também de videoconferências, em tempo real, sobre os Cadernos em uso e as videoaulas veiculadas. É importante enfatizar que todo esse trabalho foi realizado pela mesma equipe, durante o período de elaboração e produção do material, e esteve sempre ancorado nos princípios orientadores da proposta curricular de Sociologia. (SCHRIJNEMAEEKERS & PIMENTA, 2011, p. 409).

Como podemos ver, além do curto período de tempo para a produção dos materiais destinados ao ensino de Sociologia, exigia-se uma quantidade significativa de trabalho. Assim, considerar a trajetória intermitente da Sociologia no currículo, bem como, a constante necessidade de ir à luta pela sua permanência e o retorno atropelado ao currículo do estado de São Paulo, nos ajuda a entender que o nosso problema de pesquisa que consiste em avaliar em que medida o princípio da desnaturalização das OCN-Sociologia está presente nos *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola* é algo plenamente justificável, pois trata-se de uma contribuição para reflexão sobre a qualidade desse ensino. Mas, para entendermos um pouco mais sobre a complexidade que

envolve o ensino de Sociologia, em especial no estado de São Paulo, retomemos um pouco da origem e desenvolvimento do *São Paulo Faz Escola*. Esse resgate contribui para reflexão sobre o currículo ao qual pertence os materiais sobre o ensino de Sociologia que buscamos analisar e mostra sua origem neoliberal, tendência marcante das políticas educacionais do Brasil e no estado de São Paulo, nas últimas três décadas.

Desde o final do século XX, com a intensificação da crise estrutural capitalista nas décadas de 1970 e 1980, organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, têm exercido profunda influência na política interna brasileira. (FIAMENGUI, 2009; VAZ & GISI, 2011; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003; CANTAZARO, 2012).

Essa influência implica na implementação de políticas neoliberais à educação em sintonia com o contexto de globalização econômica internacional, principalmente, no que se refere a reprodução do capital global (HADDAD, 2008). O Brasil, por exemplo, que optou por um modelo de desenvolvimento associado ao capital financeiro internacional, mediante empréstimos junto ao Banco Mundial, teve de se submeter a um crescente controle desse organismo, tendo de implementar projetos e programas cada vez mais abrangentes. (LEHER, 1999).

O ideário neoliberal e neoconservador protagonizado por Thatcher e Reagan, malgrado seu insucesso naquelas sociedades, tornou-se a palavra de ordem para o ajustamento (leia-se submissão às regras dos novos senhores do mundo e suas instituições: FMI, BIRD, BID etc.) nos países da América Latina [...] (FRIGOTTO, 2000, p. 79).

Estudos sobre neoliberalismo e educação, de autores importantes como “[...] (Mészáros 2005; Gentili 1995) analisam os fundamentos, os mecanismos e

os impactos dessa relação, mas o eixo central é a mercantilização da educação” (CAÇÃO & MENDONÇA, 2011, p. 220) que se estabelece mediante diretrizes neoliberais, ou neo-conservadoras, como as comunicadas em encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos, popularmente conhecido como *Consenso de Washington*, cuja imposição permeia as relações sociais como um todo e reflete diretamente no cotidiano objetivo e subjetivo das pessoas.

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – ideia do Estado Mínimo –; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (FRIGOTTO, 2000, p. 80-81).

A partir da década de 1990, o neoliberalismo norteia as reformas educacionais à sua adaptação no setor. A educação se torna um negócio fundamental ao desenvolvimento econômico e “social”, obtendo centralidade na estratégia do Banco Mundial (LEHER, 1999; APPLE, 2003; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003) que, junto a outros organismos internacionais, atuou em termos organizacionais e pedagógicos como no caso da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, a qual o Brasil participou e se comprometeu a garantir a implementação das metas ali estipuladas aos anos seguintes.

[...] as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 103).

Com a volta das “leis naturais do mercado” a partir do *Estado Mínimo*, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto dos gastos, em geral, com as políticas sociais, os “princípios de direito público e as conquistas sociais foram substituídos pelos princípios do mercado e do lucro, gerando a necessidade de

ressignificar a ação do Estado e de seus serviços, na perspectiva do mercado” (CAÇÃO & MENDONÇA, 2011, p. 221). As políticas foram produzidas de cima para baixo, em nível federal e estadual, por especialistas, tecnocratas e técnicos, em sua maioria, intelectuais formados em universidades do exterior e com alguma passagem nos organismos internacionais como o Banco Mundial e outros.

As políticas impostas promoveram a ausência do sentido público no país e trouxeram uma função privada que, no campo da educação, transitou das leis arbitrárias da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia de mercado. O governo, por meio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes neoliberais dos organismos internacionais, sendo que, nos anos 2000, a Organização Mundial do Comércio aponta para o capital que um dos espaços mais propícios para os negócios lucrativos é o campo educacional. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003). Mas quem não se beneficia da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais são os professores que vivenciam cada vez mais processos de desqualificação e precarização do seu trabalho mediante um conjunto de receitas prescritas por “especialistas” da educação compromissadas com as reformas neoliberais e políticas homogeneizadoras. (FIAMENGUI, 2009).

Em São Paulo, a primeira reforma educacional aconteceu no Governo Mário Covas (1995/2000) com base em diagnóstico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE – que apontava a evasão, repetência, mau uso dos recursos públicos: a gestão como causa dos problemas educacionais do período e não a falta de investimentos. Era imperioso instituir um novo modelo de gestão para atender às novas demandas da sociedade globalizada e do novo modelo de Estado, mediante a racionalização de custos da educação escolar. Essa reforma deslocou o eixo do pedagógico para o administrativo, sem considerar sua necessária vinculação. Foi criado o Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, cujos eixos centrais visavam suprir as deficiências do sistema educacional, subordinando-se à lógica da racionalidade econômica: 1. Melhoria da Qualidade de Ensino; 2.

Mudanças nos Padrões de Gestão; e 3. Racionalização Organizacional. Na prática, essa reorganização resultou em fechamento de escolas e salas de aulas; intensificação do processo de municipalização de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; demissão de professores. Em complemento à lógica da nova política, a SEE criou um sistema próprio de avaliação, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar – SARESP, visando articulá-lo ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC – SAEB, e o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. (CAÇÃO, 2012, p. 7).

Observa-se que a fim de atender as demandas da globalização e do neoliberalismo, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo estabelece uma gestão à base de cortes na educação escolar. O Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual dá início a um longo processo de precarização do trabalho docente com fechamento de escolas e salas de aulas que resulta num aumento considerável da quantidade de alunos por sala e também nas próprias escolas que carecem de infraestrutura necessária para alojar a todos de modo a garantir a qualidade do serviço prestado, isto é, muitas escolas contam com salas e funcionários insuficientes ante o número de alunos, sem falar da inexistência de laboratórios e bibliotecas em plenas condições de uso.

O Decreto nº 40.473 de 21 de novembro de 1995 de São Paulo não só piora a questão dos baixos salários e da falta de professores pelas dificuldades impostas com a precarização do trabalho docente, como também cria novas dificuldades, como no caso da aplicação da progressão continuada.

Essa aprovação, em parte, advém da pressão da SEE-SP, na busca por mudanças, sem custos, dos índices desfavoráveis de reprovação e evasão, sem necessariamente a garantia de socialização dos conteúdos curriculares, já que a reprovação era praticamente proibida na escola, podendo gerar processos para escolas e professores que insistissem em não *incluir* os alunos paulistas no processo de escolarização [...] Reprovação passa a ser considerada exclusão, e essa não era a meta da SEE-SP. A implementação dessa política acarretou forte desestímulo aos professores da rede pública de ensino e sérios problemas para o ensino público, no conjunto, com a *precarização da certificação do ensino fundamental*, isto é, a certificação deliberada da *não apropriação de conhecimentos*, gerando a perversa situação da exclusão social produzida

e reafirmada pela própria escola. (CAÇÃO & MENDONÇA, 2011, p. 222-223).

Segundo Caetano (2018), a gestão pública do estado assume princípios empresariais, como a “administração pública gerencial” cuja saída para crise estrutural do sistema capitalista é promover cortes orçamentários. A mudança sem custos que almeja a SEE-SP é um claro demonstrativo desse processo de desqualificação e precarização do trabalho docente que as reformas neoliberais impõem ao estado. Ao privilegiar a racionalidade de gestão em detrimento das condições de trabalho nas escolas, essa reforma contribui com a exclusão do aluno da escola pública do acesso ao conhecimento, em especial, por prejudicar em demasia as relações de ensino e aprendizagem fundamentais ao desenvolvimento humano.

Por conseguinte, intensifica-se o retrocesso no setor, pois na

[...] gestão de Geraldo Alckmin (2003/2006) inicia uma ofensiva na exploração do trabalho docente com estratégias do mercado, visando ao aumento da produtividade dos seus trabalhadores mediante a bonificação por resultados e desempenho, pautado basicamente pela assiduidade e frequência. (CAÇÃO, 2012, p. 8).

Implementada por *Lei Complementar* nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, pelo então governador José Serra e os respectivos secretários: Maria Helena Guimarães Castro – Secretária da Educação; Mauro Ricardo Machado Costa – Secretário da Fazenda; Francisco Vidal Luna – Secretário de Economia e Planejamento; Sidney Estanislau Beraldo – Secretário de Gestão Pública; e Aloysio Nunes Ferreira Filho – Secretário-Chefe da Casa Civil, a chamada “lei do bônus” que institui bonificação por resultados pouco convenceu sobre sua contribuição à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. Esta

funciona com base numa prova (SARESP) que os alunos fazem a cada ano, de português e matemática.

Por meio dos testes, extrai-se uma média da escola a ser combinada com a taxa de aprovação para se chegar ao *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo* (IDESP). Há um índice para o 5º ano, o 9º ano e o 3º ano do ensino médio. Para o bônus calcula-se outro índice para cada escola que leva em consideração: o avanço no IDESP com relação ao ano anterior, à sua própria meta no ano e a média da rede; número de alunos que fizeram a prova; e o nível socioeconômico da escola. O bônus que os profissionais recebem com base nesse índice de cumprimento da meta é proporcional ao salário de cada profissional e ao avanço de suas respectivas escolas. Quem trabalha nas diretorias de ensino e na Secretaria da Educação recebe pelas médias regionais e da rede. (CATANZARO, 2012).

Ocorre que o IDESP não é capaz de captar as dificuldades enfrentadas pelos educadores e nem todos os esforços da escola para uma educação de qualidade. Ao considerar apenas as disciplinas de português e matemática, recai uma responsabilidade exclusiva sobre esses professores, muitas vezes compartilhadas por professores de outras disciplinas impelidos a fazer o possível para priorizar o reforço desses conhecimentos específicos, tamanha é a ansiedade que a bonificação gera na rede e que, muitas vezes são utilizadas como um elemento de jogo político ao passo que ano se paga e ano não, sendo, inclusive, constante o retrocesso, oscilação ou estagnação dos resultados das escolas. À esta reforma soma-se outra de iniciativa do governo de José Serra,

A gestão Serra (2007/2010), após seis meses de seu início, indicou Maria Helena Guimarães de Castro, experiente quadro da burocracia estatal e colaboradora direta de Paulo Renato Souza no MEC, como secretária.

Com ela anuncia-se uma nova etapa da política educacional de São Paulo, agora enfrentando problemas da própria política tucana para a educação pública paulista. (CAÇÃO & MENDONÇA, 2011, p. 223-224).

Tanto Maria Helena Guimarães de Castro quanto Paulo Renato Souza participaram, anos atrás, no governo federal de Fernando Henrique Cardoso, na gestão de reformas neoliberais na área da educação. Logo, deu-se continuidade a esta política mediante a implementação de um *Plano Estadual de Educação* que visava atingir dez metas para a educação até o ano de 2010.

No *Portal do Governo*³ do estado de São Paulo é possível visualizar as metas estabelecidas, a saber: 1. Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados; 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da oitava série; 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8. Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores; escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para

³ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/> (acesso em 01.05.19)

reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as Diretorias de Ensino - programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema; 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10. Programa de obras e infraestrutura física das escolas.

Essas metas evidenciam a continuidade da política implementada pelos governos do PSDB no estado de São Paulo, porém numa conjuntura mais difícil de consolidação da própria política e de agravamento dos problemas estruturais, decorrentes de um modelo educacional pautado na racionalização da gestão, na progressão continuada, na política de bônus, secundarizando a dimensão pedagógica, cada vez mais comprometida pelas péssimas condições de trabalho e de infraestrutura da escola dos últimos anos. Assim, o governo prioriza ações para viabilizar as metas propostas que investissem na dimensão pedagógica, mas também refinando os aspectos que julgava essenciais à continuidade da política dos governos anteriores. (CAÇÃO & MENDONÇA, 2011, p. 225).

Nesse mesmo sítio eletrônico⁴, a Secretaria da Educação anunciou que a implantação do programa se daria por meio dos desdobramentos de dez ações, são elas:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever

- Universitários bolsistas atuando como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no ambiente de trabalho.
- Formação continuada dos professores dentro da própria escola com uso da tecnologia da informação.
- Distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores.
- Avaliação bimestral dos alunos.
- Estratégia de implantação - Em 2007, na capital. Em 2008, expansão para a Grande São Paulo, e interior em 2009;

2. Reorganização da progressão continuada

- Implantação de ciclos de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) a partir de 2008.

⁴ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/sp-lanca-agenda-para-educacao-publica/>

(acesso em 01.05.19)

- Implantação de ciclos de dois anos no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) a partir de 2009.

- Implantação do Boletim Eletrônico dos alunos, que poderá ser acessado pelos pais através da Internet, em setembro de 2007;

3. Currículo e expectativas de aprendizagem

- Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007.

- Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber.

- Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008;

4. Recuperação da aprendizagem

- Etapas de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais - ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ª série e no final do Ensino Médio. Implantação - 1º. Semestre de 2008.

- Adoção de procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação da aprendizagem e na aquisição de conteúdos e competências requeridos nas etapas seguintes da vida escolar;

5. Diversificação curricular do Ensino Médio

- A partir de uma base comum de conteúdos e competências, o estudante poderá optar por habilitações técnicas profissionalizantes. Implantação a partir de 2008.

- Oferta, a partir de 2008, da modalidade “técnico em administração” em 20% dos cursos noturnos de Ensino Médio, em parceria com o Centro Paula Souza.

- Parcerias com o setor privado para certificações parciais em computação e língua estrangeira;

6. Educação de Jovens e Adultos

- Organização do currículo em três níveis, com duração de 200 horas cada, em regime presencial para os professores e semipresencial para os alunos.

- Organização da oferta no Ensino Médio com apoio do TELECURSO 2000 + 10 e do TELETEC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Centro Paula Souza.

- Oferta de exames centralizados por meio do ENCCEJA.

- Parcerias com as prefeituras para oferta do nível I correspondendo ao primeiro segmento do Ensino Fundamental;

7. Ensino Fundamental de 9 anos

- Política de municipalização de 1ª a 4ª séries com controle de qualidade e supervisão da Secretaria de Estado da Educação, com vistas à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em regime de colaboração com os municípios. Implantação a partir de novembro de 2007;

8. Sistemas de Avaliação

- Realização, no mês de outubro, do SARESP 2007 com avaliação das seguintes séries - Ensino Fundamental (1a., 2a., 4a., 6a. e 8a. séries) - Ensino Médio - 3a. série.
- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e na Prova Brasil, em setembro de 2007.
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008;

9. Gestão dos resultados e política de incentivos

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais;

10. Plano de obras e investimentos

- 100% das escolas com laboratórios de informática.
- 100% das escolas com materiais de apoio ao ensino de ciências.
- 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia.
- Atualização e informatização de todas as bibliotecas escolares.
- Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas para atender alunos portadores de necessidades especiais.
- Construção de 74 novas unidades, e reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula).
- Extinção das escolas com padrão Nakamura.
- Recuperação e cobertura de 2.315 quadras de esportes.
- Implantação de circuito interno de TV para segurança nas escolas.

As ações para viabilizar as metas que compõem o Plano Estadual de Educação imposto pelo governo Serra reúne, ao mesmo tempo, aspectos

centralizadores e descentralizadores. Se observarmos o item *1. Implantação do Projeto Ler e Escrever* podemos ver ações centralizadoras como a formação continuada dos professores dentro da própria escola e a distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores. Já, nos itens *5. Diversificação curricular do Ensino Médio* e *6. Educação de Jovens e Adultos*, observa-se parcerias com o setor privado e com organizações do terceiro setor como a oferta do Ensino Médio com apoio do TELECURSO 2000 + 10 e do TELETEC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Centro Paula Souza para jovens e adultos.

Nos itens *8. Sistemas de Avaliação* e *9. Gestão dos resultados e política de incentivos*, ao articular ações de avaliação (SARESP, SAEB e Prova Brasil) a metas para bonificação por resultados de produtividade e assiduidade dos profissionais da educação, têm-se uma centralização estatal com base na exploração do trabalho docente e em estratégias de mercado. Por fim, no item *10. Plano de obras e investimentos* deixa a desejar em ações que previam 100% das escolas com laboratórios de informática, bem como, atualização e informatização de todas as bibliotecas escolares, o que efetivamente ainda não se pode constatar em todas escolas da rede pública de ensino do estado.

Mas, o que nos interessa nesse momento é o item 3 que visa a divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, pois dele advém o programa *São Paulo Faz Escola* anunciado em 2008 por Maria Helena Guimarães de Castro que consiste numa proposta de currículo comum a toda rede de ensino do estado de São Paulo e que visa dar andamento a implementação das dez metas prioritárias pela SEE-SP. A então Secretária da Educação afirma, na carta de

apresentação dos materiais aos professores e gestores, em sua primeira versão entregue às escolas, a sua intenção ao mencionar que a

[...] criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE/SP, 2008, s/p).

Com isso, em 2010, a outrora proposta curricular se torna o atual currículo oficial do estado de São Paulo, intitulado *São Paulo Faz Escola*, e impõe um mesmo material a todas as escolas, amarrando-o à outras medidas ligadas a sistemas de avaliação e princípios neoliberais de bonificação por resultados mencionadas acima. A fim de garantir que todos tenham uma base comum de conhecimentos e competências (aprender a aprender, aprender a fazer e a conviver), o *São Paulo Faz Escola* comporta documentos que “[...] incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas [...]” (SÃO PAULO, 2012, p. 7). Trata-se de um programa que implica

[...] adoção de currículos nacionais, cujos parâmetros direcionam os critérios avaliativos; introdução de mecanismos de mercado, como a premiação das escolas por “produtividade”; e o estabelecimento da competitividade entre as organizações escolares e entre os docentes, uma vez que critérios de promoção na carreira e de aumentos salariais se baseiam em metas predeterminadas, gerando a pulverização e a fragilização da representatividade da categoria docente, enquanto se incentivam, via discurso oficial, a descentralização, a gestão democrática e a participação da comunidade. (CAÇÃO & MENDONÇA, 2011, p. 230).

Assim, tal qual afirma Sacristán (2000), não há neutralidade na proposta cultural e de socialização que a escola tem a oferecer aos seus alunos, à medida que, esse currículo reflete “[...] os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17) na sociedade do capitalismo neoliberal, cuja visão pedagógica, entre outras diretrizes, estabelecida pela Conferência Internacional da UNESCO intitulada *Educação Para Todos*, financiada pelo Banco Mundial (BIRD), é a da *pedagogia das competências*, prontamente

implementadas a nível federal e estadual. (VAZ & GISI, 2011; CATANZARO, 2012; CARVALHO, 2016; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003; LEHER, 1999; APPLE, 2003; FIAMENGUI, 2009; CAETANO, 2018). A pedagogia das competências,

[...] concepção difundida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), adentrou ao nosso país, especialmente por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas da educação básica e, posteriormente, também para a educação superior. (RAMOS, 2016, p.60).

No currículo *São Paulo Faz Escola*, o qual pertence o material de ensino de Sociologia objeto de análise nesta pesquisa, a base da educação das crianças, jovens e adultos é a “[...] autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver)”. (SÃO PAULO, 2012, p. 6). Entretanto, segundo Duarte (2012), o lema “aprender a aprender”

[...] é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população [...] pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2012, p. 9 p. 10).

Isso nos faz retornar ao nosso problema de pesquisa que consiste em analisar em que medida o princípio da desnaturalização dos fenômenos sociais das OCN-Sociologia está presente no volume I do *Caderno do Aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola*, uma vez que, as OCNs-Sociologia afirmam que existem três tipos de recortes nas propostas construídas para o ensino de Sociologia (conceitos, temas e teorias) e, segundo esse documento, para o desenvolvimento da desnaturalização dos fenômenos sociais tais recortes

devem ser abordados de modo mutuamente referente, ou seja, um “[...] tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza. (BRASIL, 2006, p. 117).

Com isso, o pouco que vimos sobre a origem e desenvolvimento do *São Paulo Faz Escola*, aponta para a existência de uma diferença significativa entre aquilo que esse currículo assume ser e aquilo que pretende desenvolver no que se refere ao ensino de Sociologia. Pois, uma abordagem mutuamente referente entre temas, conceitos e teorias não pode ocorrer num processo educacional esvaziado de conteúdo. Em outras palavras, não cabem na mesma proposta curricular ser OCN e ser pedagogia das competências. Mas, para que isso fique mais claro, vejamos no próximo capítulo como as OCNs-Sociologia se aproximam dos pressupostos teórico-metodológicos estudados nas implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO II. ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Neste capítulo buscamos estabelecer aproximações entre o princípio da desnaturalização das OCNs-Sociologia e as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (THC), apesar desse documento não se reivindicar nesse campo teórico. O diálogo entre OCN-Sociologia e THC possibilita supor que há um modelo teórico capaz de desenvolver a desnaturalização dos fenômenos sociais tal qual é proposto nos *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, bem como há modelos que são incapazes de tal feito. O que nos ajuda a ter parâmetros teóricos para analisar em que medida o princípio da desnaturalização das OCNs-Sociologia está presente no volume I do *Caderno de Sociologia do Aluno São Paulo Faz Escola* da 1ª série do ensino médio da educação básica paulista.

O contexto de implementação do *São Paulo Faz Escola* deixa claro que existem diferenças a serem superadas no ensino de Sociologia proposto por esses materiais, uma vez que, os mesmos são obrigatórios. Assumem ser pedagogia das competências e objetivam desenvolver uma sensibilidade sociológica ao invés de um raciocínio sociológico, ao mesmo tempo que propõe ser OCN e desenvolver a desnaturalização dos fenômenos sociais. Todavia, o que pretendemos agora é demonstrar que há possibilidade de diálogo entre o princípio da desnaturalização dos fenômenos sociais proposto pelas OCNs-Sociologia e as implicações pedagógicas da THC para então obtermos elementos que, contrapostos à pedagogia das competências, fornecerão subsídios suficientes à análise que nos propomos nesta pesquisa.

Para tanto, é importante entendermos que a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski se fundamenta na concepção teórica do materialismo histórico-dialético, sobretudo, no que se refere a categoria trabalho que, de acordo com K. Marx, significa

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 326 p. 327).

Nessa perspectiva, escreve Leontiev (2004), o trabalho cria o ser humano e com ele a consciência humana. Ele não só é caracterizado pela fabricação de instrumentos como também por se efetuar em “[...] condições de atividade comum coletiva [...] é portanto, desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”. (LEONTIEV, 2004, p. 80). De acordo com Marx (2007), a indústria e o estado de coisas da sociedade produz o mundo sensível

[...] e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas. (MARX, 2007, p. 30).

Ao propor a desnaturalização das explicações e concepções dos fenômenos sociais como objetivo do ensino de Sociologia no ensino médio, as OCNs-Sociologia podem dialogar com essa concepção teórica do materialismo histórico-dialético, a medida que esse documento menciona que há

[...] uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses

fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, 2006, p. 105 p. 106).

Entendemos que tanto a historicidade quanto a materialidade que se busca resgatar a partir do princípio de desnaturalização dos fenômenos sociais presentes nesse documento, não só podem ir ao encontro da concepção de K. Marx acerca do mundo sensível, como também ao encontro das implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural que se baseiam nesse mesmo pressuposto, isto é, a essência humana ser “[...] o conjunto das relações sociais”. (MARX, 2007, p. 534). De acordo com Vigotski, “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda humanidade”. (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

A concepção de K. Marx sobre a atividade humana, a saber, “[...] o trabalho dos homens sobre a natureza” (MARX, 2007, p. 39) e o “[...] trabalho dos homens sobre os homens” (MARX, 2007, p. 39), ou, em outras palavras, sua suposição materialista histórico-dialética segundo a qual “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX, 2007, p. 43), obtém avanço significativo quando Vigotski a aplica nos estudos psicológicos para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos psicológicos complexos. Isto é, desenvolve o entendimento de que “[...] as funções psicológicas superiores [...] surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo [...] de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais”. (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

Segundo Miller (2019), “A atividade humana, de acordo com a abordagem histórico-cultural, constitui-se como fundamento da formação do ser humano”. (MILLER, 2019, p. 73). Nessa perspectiva, entende-se por atividade

[...] “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (Leontiev, 1988, p. 68). Ou seja, compreendendo atividade como o agir humano provocado por uma necessidade “que orienta e regula” (Leontiev, 1978, p. 70, tradução nossa) a ação do homem no mundo, provocando nele a busca do objeto que possa satisfazer tal necessidade. A atividade, assim concebida, tem a função de “situar o homem na realidade objetiva e de transformar esta em uma forma de sua subjetividade” (Leontiev, 1978, p. 74, tradução nossa). Com isso, queremos dizer que, sempre que o homem tem uma necessidade, ele age para satisfazê-la, e o conteúdo objetivo da atividade transforma-se em conteúdo subjetivo e passa a fazer parte de sua constituição interna, de seu psiquismo. (MILLER, 2019, p. 73 p.p. 74).

Isso significa que o desenvolvimento psíquico do sujeito ocorre na relação que estabelece com o meio físico e social, sendo que não se trata de uma relação mecânica, mas mediada por instrumentos e signos “[...] (entre eles a linguagem)”. (MOURA, 2010, p. 208). Para Vigotski,

[...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2016, p. 106).

No que se refere a educação escolar, podemos dizer que esse é outro aspecto entre os quais as OCNs-Sociologia podem dialogar com as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural, pois ela não descarta a necessidade da mediação pedagógica, pelo contrário, ressalta a sua importância ao estabelecer que deve

[...] haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens [...] a mediação pedagógica [...] parece tão mais necessária quanto mais varia o público no tempo e no espaço, quanto mais diverso é o público em relação ao professor. Se se considerar a tendência à massificação da escola brasileira – entendendo esse fenômeno no seu sentido positivo: acesso às vagas –, não pode ser ignorada a preocupação com a mediação entre o conhecimento e os

alunos, mediação que tem um momento importante no ensino. (BRASIL, 2006, p. 107 p. 108).

A qualidade da mediação é algo fundamental na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, sobretudo, nas suas implicações pedagógicas, uma vez que, para esse autor “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. (VIGOTSKI, 1991, p. 59). Ou seja, a

[...] constituição da subjetividade do sujeito não se faz, entretanto, apenas pela relação sujeito/objeto; há um terceiro elemento a ser incluído nessa relação – o outro – um parceiro mais experiente, que, pela mediação dos signos e símbolos da cultura, disponibiliza às novas gerações parte do conjunto de conhecimentos constituídos ao longo da história, nos diversos contextos de interação social. Portanto, é na relação com o outro, ou seja, em um processo de interação com outros seres humanos regido por leis sócio-históricas, que ocorre a ação humana sobre a realidade objetiva [...] Desse ponto de vista, o desenvolvimento humano orienta-se por meio de dois fatores que ocorrem um em relação ao outro de forma interdependente, estando irremediavelmente unidos entre si: os que se referem às condições sócio-históricas que caracterizam o meio em que vive o sujeito na interação com o outro e os que dizem respeito a sua própria atividade sobre os objetos e fenômenos que circunstancialmente o afetam. (MILLER, 2019, p. 74).

Algo que as OCNs-Sociologia também não descartam, pelo contrário, mencionam que em um ensino médio cuja própria cultura implica que “[...] saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em saberes escolares [...] a presença do professor é fundamental, e o ensino é um ponto de partida básico”. (BRASIL, 2006, p. 108). Segundo Vigotski (2010), para compreendermos esse processo que consiste na “[...] unidade da psique e da atividade” (DAVIDOV, MÁRKOVA, 2019, p. 193), é necessário reconhecer a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, mais especificamente, entre “[...] determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. (VIGOTSKI, 2010, p. 111).

Para tanto, conforme esse autor, trata-se de determinar dois níveis de desenvolvimento, a saber, o nível do desenvolvimento efetivo que implica naquilo que o sujeito consegue realizar por conta própria e o nível de desenvolvimento potencial que remete a diferença entre aquilo que o sujeito faz por si só e aquilo que consegue fazer com o auxílio de alguém mais experiente, perguntas guia ou demonstração. Por exemplo, considerando que estamos

[...] perante duas crianças com uma idade mental de sete anos, mas uma, com um pouco de auxílio, pode superar testes até um nível mental de nove anos, e a outra, apenas até um nível mental de sete anos e meio. O desenvolvimento mental dessas crianças é equivalente? A sua atividade independente é equivalente, mas do ponto de vista das futuras potencialidades de desenvolvimento, as duas crianças são radicalmente diferentes. O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. As duas crianças que tomamos como exemplo demonstram uma idade mental equivalente a respeito do desenvolvimento já realizado, mas a dinâmica do seu desenvolvimento é inteiramente diferente. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKI, 2010, p. 112 p. 113).

Nessa perspectiva, segundo Moura (2010), a ação pedagógica deve levar em conta o conteúdo de ensino, as ações pedagógicas e os sujeitos envolvidos, como vimos, as crianças no exemplo de Vigotski, a aprendizagem escolar não começa do zero, ela “[...] é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VIGOTSKI, 2010, p. 110), de modo que, com o auxílio de demonstrações ou perguntas guia (ações pedagógicas), os sujeitos mostram níveis de desenvolvimento, potencial distintos, o que implica numa heterogeneidade que precisa ser considerada sem deixar de levar em conta que

“[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114), isto é, o conteúdo de ensino que se encaixa na qualidade de atividade mediadora cuja intencionalidade promova o desenvolvimento dos sujeitos.

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Conforme aponta Moura (2010), isso nos ajuda a entender que a aprendizagem é culturalmente mediada, que não se trata de algo espontâneo e nem se limita a condições biológicas. Ou seja, é certo que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura”. (LEONTIEV, 2004, p. 285). Sendo que, “[...] o desenvolvimento é caracterizado principalmente por mudanças qualitativas no nível e na forma dos modos de ação, os tipos de atividades, etc., de que se apropria o indivíduo”. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 197).

Isso nos permite afirmar que [...] em seu sentido mais amplo, o processo de apropriação pode interpretar-se como processo de educação e ensino das gerações mais novas pelas gerações adultas. No processo educativo tomado do ponto de vista escolar, o objeto da aprendizagem configura-se ao sujeito que aprende como uma objetivação elaborada historicamente por outros sujeitos que o antecederam. Por meio de uma atividade intencionalmente dirigida à aprendizagem desse objeto, na relação estabelecida com seus pares e com o professor, o estudante se apropria desse objeto e com isso torna-se capaz de objetivar-se em novos produtos de sua atividade. (MILLER, 2019, p. 75).

O ser humano é, nesse sentido, “atividade sensível” (MARX, 2007, p. 32) e, em se tratando do desenvolvimento da psique humana a partir de sua atividade, “[...] a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma de

diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes” (LEONTIEV, 2004, p. 310) e isso significa que elas possuem “[...] uma importância maior para o desenvolvimento interior da personalidade, outros têm menos”. (LEONTIEV, 2004, p. 310). Por isso, “[...] devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende, não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante” (LEONTIEV, 2004, p. 310) que, aliás, é

[...] aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade [...] na qual se forma ou se reorganiza os seus processos psíquicos particulares [...] que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento”. (LEONTIEV, 2004, p. 311).

Nas séries iniciais da vida escolar dos alunos “[...] o estudo é a atividade principal” (ELKONIN, 2019, p. 145) e, nesta perspectiva, o objetivo da escola não se resume a transmitir informação, mas também consiste em “[...] ensiná-los a obter conhecimento por conta própria, por meio da autoeducação”. (DAVIDOV, MÁRKOVA, 2019, p. 191). Trata-se, segundo Miller (2019), de proporcionar um “[...] “ensino desenvolvente”, isto é, um ensino que é organizado [...] com a finalidade de gerar no aluno as aprendizagens fundamentais que provoquem mudanças qualitativas no seu desenvolvimento”. (MILLER, 2019, p. 76).

Somente no momento de ingresso da criança na escola, começa a formação da Atividade de Estudo. O processo e a efetividade da formação da Atividade de Estudo dependem do conteúdo do material que se assimila, da metodologia concreta de aprendizagem e das formas de organização de trabalho de estudo dos escolares. (ELKONIN, 2019, p. 142).

Conforme Davidov (2019), “[...] o caráter desenvolvimental da Atividade de Estudo se deve ao fato de que seu conteúdo é teórico em sua essência”. (DAVIDOV, 2019, p. 215). Em outras palavras, para esse autor, durante o processo de realização de Atividade de Estudo, os alunos assimilam o

conhecimento teórico e, nisso, consiste sua característica particular, isto é, o foco da Atividade de Estudo é a formação do pensamento teórico, cujo conteúdo “[...] é composto pela origem, constituição e desenvolvimento de um objeto qualquer”. (DAVIDOV, 2019, p. 237). Nesse sentido, entendemos que há diálogo entre a atividade de estudo e as OCN-Sociologia, pois esse documento propõe aos alunos o desenvolvimento de outras formas de olhar um dado objeto da realidade que implica na desnaturalização do mesmo a partir de uma abordagem que se baseie em teorias, temas e conceitos científicos de modo mutuamente referente.

A atividade de estudo que ocorre “[...] durante o processo de educação promovido pelo professor” (ELKONIN, 2019, p. 151), pode propiciar essa abordagem proposta pelas OCN-Sociologia para o desenvolvimento da desnaturalização dos fenômenos sociais, uma vez que, segundo esse autor, essa não só implica na modificação do objeto com o qual os alunos se relacionam, mas também na modificação dos próprios alunos, isto é, no interior desses sujeitos, nas suas formas de conceber, explicar e agir no mundo, alterando a sua relação com os objetos da cultura. Em outras palavras, a atividade de estudo,

[...] tal como proposta por Davidov (1988), organiza-se conforme uma estrutura específica de ações que visam à formação de um modo de agir cientificamente sobre os conteúdos, pois o que importa no desenvolvimento dessa atividade é formar no aluno o procedimento de tal atividade, ou seja, o fundamental é formar no aluno a capacidade de domínio do procedimento geral de construção do objeto estudado. O conceito adquirido por seu intermédio é importante, mas, mais importante é o método de sua aquisição que, ao ser apropriado pelo aluno, pode ser utilizado autonomamente para aquisição de novos conceitos. Esse processo implica a formação de abstrações e generalizações substanciais que constituem a base da formação do pensamento teórico e do pensamento produtivo (criador) nos alunos e promove neles o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação mental. (MELLO, 2019, p. 81 p. 82).

Segundo Elkonin (2019), a atividade de estudo objetiva proporcionar aos alunos a aprendizagem de modos generalizados de ação com base em conceitos científicos. Para tanto, essa atividade precisa de uma motivação adequada, sendo que, o “[...] motivo pode servir como necessidade para adquirir um modo generalizado de ação ou motivo de autodesenvolvimento”. (ELKONIN, 2019, p. 162). Mas, a “[...] relação teórica com a realidade e com os modos de ação correspondentes à essa relação, constituem a necessidade específica e o motivo da Atividade de Estudo da criança”. (DAVIDOV, 2019, p. 172). De modo geral, a estrutura da atividade de estudo é composta por: “[...] 1) motivos de estudo-cognitivos, 2) tarefas de estudo e suas ações de estudo, 3) controle e 4) avaliação. (ELKONIN, 2019, p. 166).

Por isso, além dos motivos de estudo-cognitivos cuja característica é o foco na apropriação de modos generalizados de ação, o domínio de tais modos é a “[...] característica substancial da tarefa propriamente de estudo” (DAVIDOV, 2019, p. 172) que, segundo Miller (2019), consiste em “[...] (ações de estudo realizadas dentro de condições dadas) e outras ações como a de controle e avaliação”. (MILLER, 2019, p. 82). De acordo com Davidov (2019), a generalização do conteúdo teórico envolve “[...] a análise das condições de origem de algum sistema de objetos mediante a sua transformação real ou psíquica” (DAVIDOV, 2019, p. 172), de modo que, essa análise deve evidenciar “[...] a relação geneticamente inicial ou universal, que constitui a base das manifestações particulares do sistema”. (DAVIDOV, 2019, p. 172).

Conforme Miller (2019), essa é a primeira de um total de seis ações de estudo estruturadas no interior da tarefa de estudo que integra a atividade de estudo. “Outras ações de estudo permitem modelar e analisar essa relação inicial

e identificá-la nas condições particulares, controlar e avaliar o processo e resolução da tarefa de estudo”. (DAVIDOV, 2019, p. 238). Sendo que, cada uma dessas ações de estudo possui operações correspondentes que se alteram de acordo com as condições concretas de resolução de uma ou outra tarefa de estudo.

Nesse sentido, vale lembrar que a formação da atividade de estudo se desenvolve num processo que “[...] consiste na transição gradual da aplicação de algumas ações do professor para o aluno, para que esse possa fazer as operações de maneira autônoma” (ELKONIN, 2019, p. 167). Trata-se de um processo de interiorização no qual têm-se “[...] a transformação da ação coletiva executada pelo sujeito coletivo para a ação individual executada pelo sujeito individual”. (DAVIDOV, 2019, p. 298). No entanto, segundo Moura (2010), a atividade do professor tem de estar intencionalmente organizada para esse fim, isto é, a atividade de ensino consiste na busca de organizar o ensino recorrendo à articulação entre a teoria e a prática, de modo a, “[...] gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade”. (MOURA, 2010, p. 213).

Para tanto, conforme Sforini (2017), os princípios e procedimentos de ensino devem considerar o movimento dialético entre o concreto e o abstrato, processo cujo ponto de partida e chegada são os fenômenos da realidade objetiva, concreta, ora percebida de modo imediato num primeiro momento pela contemplação sensorial, ora por meio de abstrações, mediada num segundo momento pelas leis gerais e conceitos científicos. “Os conceitos são, portanto, mediadores entre o concreto imediato (ponto de partida) e o concreto pensado (ponto de chegada)”. (SFORINI, 2017, p. 86).

Davidov (1988) afirma que, embora os processos de redução (do concreto ao abstrato por meio da análise) e ascensão (do abstrato ao concreto por meio da síntese) encontram-se unidos, o movimento que expressa o pensamento teórico é o processo de ascensão do abstrato ao concreto. O processo de redução é apenas um meio subordinado, um meio necessário para alcançar essa que é a finalidade do pensamento: compreender os fenômenos da realidade objetiva. (SFORNI, 2017, p. 86 p. 87).

Isto porque os alunos não produzem conhecimentos científicos na escola, mas apropriam-se deles no processo de atividade de estudo. Ou seja, trata-se de um conteúdo que já se encontra sistematizado em forma abstrata, mas a razão pela qual tem-se a redução do concreto ao abstrato é que na atividade de estudo “[...] os alunos reproduzem o processo real pelo qual os homens criaram os conceitos, as imagens, os valores e as normas sociais”. (DAVIDOV, 2019, p. 217).

Ao se recuperar essas situações e ações que estão ocultas no conhecimento já sistematizado, na abstração, é que se toma consciência da sua instrumentalidade, tornando o conceito um meio de raciocínio, imaginação, atenção percepção dos fenômenos da realidade objetiva. (SFORNI, 2017, p. 88).

De acordo com Davidov (2019), por meio da análise os alunos precisam encontrar a relação geral inicial de um dado fenômeno, a qual torna-se base para a generalização substantiva. Ao estabelecer, por meio de signos, a relação geral inicial, os alunos constroem a abstração do conteúdo, “[...] descubrem a vinculação regular dessa relação inicial com suas diferentes manifestações e obtêm a generalização substancial do objeto”. (DAVIDOV, 2019, p. 217). Segundo, Sforni (2017), esse movimento consiste na construção do conceito, considerando-o tanto o reflexo de um objeto ou fenômeno quanto um procedimento de operação mental. Por isso, o essencial para se pensar o ensino “[...] é a compreensão do conceito como um instrumento mediador da relação dos seres humanos com a realidade”. (SFORNI, 2017, p. 89). Conceito é, nesse

sentido, “[...] um sinônimo para a compreensão da essência dos fatos”. (ILYENKOV, 2007, p. 36).

Assim, a primeira ação ao se organizar o ensino de um conceito não é buscar os meios para se chegar a sua definição, mas analisar qual o pensamento que está nele objetivado, a materialidade que ele expressa. Em outras palavras, cabe perguntar: esse conceito é uma ferramenta que permitiu a humanidade dominar quais fenômenos da realidade? Ele nos permite tomar consciência de quais fenômenos? As respostas a essas perguntas podem ser encontradas na própria gênese do conceito, o estudo sobre sua origem histórica revela muito da sua materialidade, da sua criação como ferramenta para uma determinada finalidade. Kopnin (1978) parte do pressuposto de que a unidade do histórico e do lógico é premissa para compreender a essência de um objeto, de um conceito em sua estrutura, sua história, seu desenvolvimento. Para revelar a essência do objeto é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento. (SFORNI, 2017 p.91).

De acordo com Moura (2010), um ensino que promove a aprendizagem pressupõe o sujeito em atividade num contexto que lhe possibilite compartilhar significados, ou seja, a apropriação de conhecimentos requer um processo ativo do sujeito. Contudo, não se trata de uma atividade qualquer, “[...] mas daquela que constitui-se em um problema cuja solução pode ser mediatizada pelo conceito”. (SFORNI, 2017, p. 91). Parte da atividade de ensino do professor consiste, nesse sentido, em organizar a aprendizagem dos alunos de modo a possibilitar a apropriação de modos de ação generalizado de “[...] acesso, utilização e criação do conhecimento”. (MOURA, 2010, p. 219).

Em outras palavras, a apropriação dos conceitos supõe a formação “[...] das operações mentais adequadas. E para isso, elas devem ser elaboradas nela ativamente”. (LEONTIEV, 2004, p. 349). Além disso, “[...] a aprendizagem não está desvinculada de um processo afetivo. O que move o pensamento é a necessidade, interesse e motivo da pessoa que pensa”. (SFORNI, 2017, p. 92). Desse modo, também faz parte do planejamento de ensino a criação de motivos para aprender, sendo que, nesse processo, “[...] é importante levar em conta as

vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram”. (SFORNI, 2017, p. 92).

Em síntese, ao se decidir pelo ensino de determinado conceito presente na proposta curricular das diversas áreas do conhecimento, o Ponto de Partida para o planejamento é a análise do objeto e do sujeito da aprendizagem e dos processos afetivo-cognitivos a serem mobilizados. - o objeto da aprendizagem: O que é nuclear neste conceito? Ele é um instrumento produzido pelo homem para compreender quais fenômenos da realidade objetiva? Para responder a essas perguntas é necessário analisar a gênese do conceito em seu aspecto lógico-histórico. - o sujeito da aprendizagem: Qual é o nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado para esse grupo de alunos? Quais práticas sociais já vivenciadas pelos estudantes podem ser explicadas pelo conceito a ser ensinado? - os processos afetivo-cognitivos: Que perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadores do pensamento dos estudantes para criar neles o motivo de estudo do conceito? Que situações podem ser observadas, imaginadas, percebidas por eles por meio deste conceito? Essa análise propicia o surgimento de ideias de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores. (SFORNI, 2017, p. 92).

Após essa análise, conforme Sforni (2017), tem-se a necessidade de definir ações de ensino com base no movimento acima exposto de redução do concreto imediato ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto pensado. Trata-se de um percurso que envolve, primeiramente, operações sob a forma de ações exteriores que o mais experiente – o professor – forma no menos experiente – o aluno – e que em seguida são transformadas em operações intelectuais interiores.

Este processo foi bastante bem estudado por P. I. Galperine e seus colaboradores. Ele começa pela orientação preparatória da criança na sua tarefa – na ação que lhe é mostrada e no seu produto. Isto constitui o “fundamento orientador” das primeiras ações que a criança aprende a executar [...] elas são realizadas sob a forma de operações exteriores com objetos, com a ajuda direta do adulto. Neste estágio, já a sua transformação está em curso: a criança aprende a executá-las sozinha, elas tomam um caráter mais geral e a sua redução começa. No estágio seguinte, as ações passam para o plano da linguagem, são verbalizadas [...] A ação torna-se uma ação teórica: trata-se agora de uma ação com palavras, com conceitos verbais. Esta transformação segue o curso acima indicado e automatiza-se progressivamente. Só na etapa seguinte a ação é inteiramente transposta para o plano mental e sofre novas modificações até que adquire todos os traços característicos dos processos interiores do pensamento. (LEONTIEV, 2004, p. 350).

Ao planejar as ações de ensino o professor deve, portanto, considerar esse processo todo de transformação e subsequente autotransformação do sujeito, bem como, da realidade ao qual está inserido, de modo a fazer dessa atividade uma práxis pedagógica. “É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação”. (MOURA, 2010, p. 213). Por conseguinte, o planejamento das ações de ensino envolve:

Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...) [...] Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem - reflexão e análise) [...] Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento (linguagem científica) [...] Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica). Ao se planejar a avaliação do processo de ensino, é necessário apresentar uma nova situação singular, concreta, para que o estudante possa analisá-la com base no conceito estudado. A avaliação não está centrada na definição verbal, mas na sua capacidade de uso do conteúdo como mediador na explicação de novos objetos e fenômenos da realidade objetiva. (SFORNI, 2017, p. 94).

Com isso, podemos afirmar que o princípio da desnaturalização proposto pelas OCN-Sociologia e presente nos *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola* pode de fato ser exequível com base nas implicações pedagógicas da THC, pois a lógica dialética de apropriação do conhecimento acima descrita possibilita uma abordagem mutuamente referente de temas, conceitos e teorias. De modo que, os temas podem ser incluídos no momento de análise, isto é, no ponto de partida do plano de ensino, enquanto que a construção do conceito e das respectivas teorias que o sustenta podem ser vinculados às ações propriamente de ensino.

Mas, ao constataremos tais proximidades entre as OCN-Sociologia e as implicações pedagógicas da THC, é chegado o momento de identificarmos as

diferenças existentes entre a lógica dialética e lógica formal em que se baseia a pedagogia das competências que fundamenta os *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, cujo objetivo é a desnaturalização das concepções e explicações dos fenômenos sociais nos moldes das OCN-Sociologia. Após essa identificação, poderemos enfim analisar em que medida o princípio da desnaturalização das OCN-Sociologia está presente nesse material do currículo do estado de São Paulo.

Por conseguinte, vejamos como a pedagogia das competências, que fundamenta os *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, se insere na lógica formal de apropriação do conhecimento, não só contrapondo-se aos princípios teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, como também aos da desnaturalização das OCN-Sociologia. Com isso, buscamos obter os subsídios teóricos necessários para analisarmos em que medida o princípio da desnaturalização das OCN-Sociologia está presente no volume I dos *Cadernos de Sociologia do Aluno São Paulo Faz Escola* destinados a 1ª série do ensino médio das escolas públicas do estado de São Paulo.

Como vimos, os *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola* pertencem a um currículo que se baseia na lógica do “aprender a aprender”, ligada a pedagogia das competências subserviente aos interesses do capitalismo e cujo resultado é o esvaziamento da educação escolar, sendo que isso é o oposto do que se exige nas OCN-Sociologia para a desnaturalização dos fenômenos sociais, a saber: uma abordagem mutuamente referente entre temas, conceitos e teorias. Observamos que à construção desse princípio requer certa qualidade de mediação que pode se aproximar das implicações pedagógicas da THC, mas como o *São Paulo Faz Escola* se baseia na pedagogia das competências, vamos

agora demonstrar as características dessa mediação, bem como suas diferenças em relação a lógica dialética e suas implicações ao ensino de Sociologia na educação básica do estado de São Paulo.

Nesse nível escolar, competências remetem ao plano da cognição, isto é, são “[...] modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. (BRASIL, 1999, p. 7). Na visão de Ramos (2016, p. 62), as competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis “[...] pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados”.

Entretanto, na pedagogia das competências não há “[...] diferenciação entre as características do pensamento não cotidiano (ciência, filosofia, política e arte) e o pensamento cotidiano”. (DUARTE, 2012, p. 85). A mudança fundamentalmente ocorreria em relação ao referencial a partir do qual seriam selecionados os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas. (RAMOS, 2016, p. 63).

A Atividade de Estudo, por outro lado, objetiva a aprendizagem de “[...] modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos”. (ELKONIN, 2019, p. 162). Trata-se, especificamente, de formar nos alunos um modo científico de agir sobre os conteúdos, a partir de ações pedagógicas que os motivem a participarem ativamente do processo de construção do conceito científico, por meio de uma lógica dialética de apropriação do conhecimento voltada não só à transformação do objeto do conhecimento como também dos próprios alunos.

Nesse processo, os alunos se apropriam de um método de assimilação do conhecimento teórico que constitui a base sobre a qual desenvolvem suas capacidades de análise, reflexão e planificação. O mesmo se espera da apropriação da desnaturalização dos fenômenos sociais, ou seja, uma modificação na forma como os alunos concebem, explicam e agem no mundo, alterando a sua relação com os objetos da cultura, com as pessoas que os produzem e consigo mesmos. Em outras palavras, um conteúdo teórico em sua essência capaz de abordar um tema juntamente a construção do conceito de modo ativo que envolve a apropriação da origem, constituição e desenvolvimento do conhecimento científico, o que resulta na constituição da base do pensamento teórico.

Na pedagogia das competências, por sua vez, os conhecimentos obtêm um sentido atrelado às competências que se pretende desenvolver e “[...] só valeriam no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação”. (RAMOS, 2016, p. 64). De acordo com Duarte (2012), essa ausência de diferenciação entre as características do pensamento cotidiano e não cotidiano que se manifesta na pedagogia do aprender a aprender é um dos pontos que a aproxima dos fundamentos filosóficos do pensamento neoliberal.

[...] uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis [...] a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (RAMOS, 2016, p. 65).

Ao observar os princípios centrais do currículo *São Paulo Faz Escola*, podemos dizer que todos se enquadram entre uma ou outra dessas

características. A mudança, por exemplo, de concepção de uma escola que ensina para uma escola que aprende a ensinar consiste em instituições e professores aprenderem a ensinar levando em consideração os avanços tecnológicos e suas implicações à seara do conhecimento. No currículo como espaço de cultura, visa-se o conhecimento como um instrumento mobilizado em competências no espaço cultural do aluno para que o mesmo obtenha prazer em aprender, isto é, aprender a aprender (SÃO PAULO, 2012), reduzindo as chamadas competências e desempenhos observáveis em algo que o motive a aprender a aprender.

Por sua vez, o princípio das competências como referência requer um currículo que ajuste os conhecimentos das disciplinas às competências do aluno, o que reduz novamente a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear. Isto é o mesmo que ocorre em relação a competência da leitura e da escrita, cuja razão de ser consiste na centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como, da necessidade do domínio da linguagem para o desenvolvimento da autonomia, o acesso a informação, a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo. (SÃO PAULO, 2012). No princípio da articulação das competências para aprender,

[...] o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real [...] cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro. (SÃO PAULO, 2012, p. 13 p. 14).

De acordo com Davidov (2019), no processo em que se assimila o conteúdo por meio de ilustrações e explicações passadas pelo professor, os

alunos adquirem conhecimento empírico. A assimilação de um conteúdo empírico, apresentado na forma pronta e completa, é uma das principais características do ensino tradicional.

A base das teorias tradicionais de aprendizagem são: associação, visualização, palavra e exercício [...] A associação é o mecanismo psicológico no qual diferentes tipos de conhecimentos são ligados na mente de uma pessoa. Este é o melhor mecanismo de ligação comum. A visualização é a sensibilidade com a qual é necessário começar a aprender qualquer conhecimento particular. Então, no final, esse ou aquele conhecimento deve ser expresso em uma palavra, mas o vínculo entre o conhecimento, o início da sensibilidade e a transformação da sensibilidade em conhecimento verbal, exercido por crianças, aparentemente, de maneira prática (por intermédio de exercícios). (DAVIDOV, 2019, p. 252).

O ensino que tem como base o método explicativo-ilustrativo é “[...] um exemplo típico de ensino passivo” (DAVIDOV, 2019, p. 238), cuja capacidade de analisar, refletir e planejar não é ou têm muito pouco desenvolvimento. Segundo Elkonin (2019), a forma mais ineficaz de ensinar tem como base metodologias de aprendizagem que se apoiam na transmissão direta de conhecimento do professor para o aluno. Sua ineficácia está relacionada ao fato de que ela “[...] apenas carrega a memória do aluno, deixando assim apenas uma informação. O conhecimento não deve ser apenas transmitido ao aluno; deve ser assimilado de modo interativo”. (ELKONIN, 2019, p. 164).

A generalização empírico-formal, que surge no homem durante a solução de uma série de tarefas práticas concretas, garante a assimilação de certa soma de conhecimentos elaborados. O princípio (modo) de desenvolvimento do material relacionado com essa generalização [...] permanece aqui dentro dos limites da atividade cotidiana de manipulação objetiva que a criança realiza, e não cria as premissas necessárias para a formação da atividade propriamente de estudo com o conteúdo e a estrutura correspondentes. (DAVIDOV, 2019, p. 172 p. 173).

Como vimos, a necessidade específica e o motivo da Atividade de Estudo dos alunos é a relação teórica com a realidade e com os modos de orientação correspondentes a essa relação. Se o processo de aprendizagem é usado para

transmitir um ou outro conhecimento, definições, “[...] sendo necessário recordar e aplicar em situações indicadas [...] a ênfase não é dada à necessidade desse conhecimento”. (DAVIDOV, 2019, p. 180). Segundo esse autor, os alunos não participam da Atividade de Estudo quando assimilam o material didático a partir da apresentação pronta pelo professor e “[...] cujo conteúdo não contém aspectos sobre a origem e o desenvolvimento de um dado objeto”. (DAVIDOV, 2019, p. 237).

Na direção oposta a proposta por Davidov (2019) vão as autoras dos Cadernos de Sociologia.

Uma das principais preocupações tanto dos membros proponentes da SBS quanto da equipe responsável pela elaboração dos Cadernos era justamente em relação ao caráter que essa formação em Sociologia no ensino médio deveria ter. Desde o início da elaboração da proposta até o final da execução dos trabalhos estava claro que o objetivo de um ensino nesse nível não é a formação de sociólogos, mas a construção de outro olhar sobre a sociedade brasileira e sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, por meio de ferramentas próprias à Sociologia. Por essa razão, não haveria sentido em apenas trazer os mesmos conteúdos utilizados no ensino superior para os cursos de bacharelado em Sociologia, ou adaptá-los para o ensino médio. Tratava-se de manter o foco na interdisciplinaridade entre a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, além de outras ciências humanas como a História, a Filosofia e a Geografia, que integram o currículo básico. Porém, mais importante ainda, tratava-se de manter o foco nos princípios orientadores da LDB e das OCN, cujo ponto de partida central é a formação e o desenvolvimento do aluno como ser humano. É, portanto, sensibilidade e não raciocínio, **pois o raciocínio sociológico deve ser desenvolvido na faculdade, por aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade de forma científica.** (SCHRIJNEMAËKERS&PIMENTA, 2011, p. 408 p. 409, grifos nossos).

É explícita dicotomia entre pensar e sentir, desconsiderando a capacidade psíquica mais importante a ser desenvolvida na escola que é o pensamento teórico desde a idade pré-escolar.

Por conseguinte, os conteúdos próprios à Sociologia foram apresentados de forma simplificada, nas especificidades “[...] impostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela fundação responsável pelo processo

de editoração dos Cadernos” (SCHRIJNEMAEKERS&PIMENTA, 2011, p. 414). Como se pode ver, nos fundamentos para o ensino de Sociologia presentes no currículo *São Paulo Faz Escola*, “[...] o alvo do aprendizado não é a apreensão de conceitos, mas uma relação com a realidade social mais nuançada e diferenciada do que a do senso comum”. (SÃO PAULO, 2012, p. 133). Um dos problemas apontados está

[...] no fato de que os textos de Sociologia utilizados no ensino superior apresentam dificuldades para os alunos nesse nível; que dirá então para um jovem de 14 ou 15 anos que ingressa no ensino médio, muitas vezes com dificuldades no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, interpretação e produção de textos escritos [...] Isso colocou em questão tanto o uso de textos clássicos da Sociologia como a seleção dos autores, quais textos, quantos textos, bem como o tamanho dos trechos a serem utilizados nas atividades sugeridas. Em geral, a equipe optou por um meio-termo entre citações originais, paráfrases de textos originais e adaptações elaboradas especialmente para o projeto a partir da pesquisa de diversas fontes bibliográficas e da consulta a diferentes autores da Sociologia [...] A opção feita foi menos a de mostrar as tensões pertinentes num debate mais sofisticado – o que requer todo um conhecimento prévio de um determinado tema – e mais a de introduzir o aluno numa reflexão sobre esse tema, o que nos parece ser muito mais apropriado para um jovem que está sendo apresentado à disciplina. Ou seja, optou-se por desenvolver nos jovens uma sensibilidade sociológica para determinados temas e discussões mais do que os deixar a par das últimas discussões acadêmicas sobre essas problemáticas. (SCHRIJNEMAEKERS&PIMENTA, 2011, p. 414 p. 415).

Porém, ao optar pelo desenvolvimento de uma sensibilidade sociológica em detrimento de um raciocínio sociológico, o ensino de Sociologia *São Paulo Faz Escola* se apresenta na lógica formal, como veremos no próximo capítulo. Os conceitos não são construídos com os alunos de maneira ativa como observado na lógica dialética das implicações pedagógicas da THC, mas sim prontamente dados à eles a partir de uma ou outra definição ou de uma tarefa prática que não vai muito além do senso comum do aluno e definitivamente não constrói o pensamento científico. “No resultado (produto) que se obtém durante a realização de uma tarefa prática se anula o processo” (ELKONIN, 2019, p. 142), enquanto que “[...] durante a realização de uma tarefa de estudo o processo

não deve ser anulado, já que esse é precisamente seu produto direto”. (ELKONIN, 2019, p. 142).

A tarefa de estudo é um componente importante da atividade de estudo, diferentemente da tarefa prática, ela “[...] não visa apenas modificar objetos, mas sim introduzir modificações preestabelecidas no próprio sujeito”. (ELKONIN, 2019, p. 153). Durante a realização de uma tarefa prática, o sujeito modifica e interage com os elementos que a compõem de modo que esses se tornam o objeto da ação do sujeito. Mas, quando se trata de uma tarefa de estudo, o modo de introduzir alterações necessárias em elementos da tarefa se torna o objeto, não os elementos particulares com os quais o sujeito interage e que estão sendo modificados por ele. Em outras palavras, os “[...] elementos modificados, pelo sujeito, não são objetos de assimilação; os próprios modos de assimilação se tornam o objeto de Atividade de Estudo”. (ELKONIN, 2019, p. 153).

Essa forma de entender o modo de ação como conteúdo de uma tarefa de estudo é muito próxima à metodologia descrita por P. Ia. Galperin. A metodologia do Galperin se resume à base orientadora da ação subsequente, ou seja, à busca das partes do objeto e suas características com as quais se deve executar a ação posterior. A separação independente pela criança da base orientadora da ação subsequente é o conteúdo da tarefa de estudo. Dessa forma, um elemento importante da tarefa de estudo é o objetivo, cujo conteúdo é o modo de ação. (ELKONIN, 2019, p. 154).

Como vimos, os conceitos básicos da teoria da Atividade de Estudo são, respectivamente, tarefas e ações. O resultado que se pretende alcançar com sua implementação é uma escola que vai muito além de transferir para os estudantes habilidades elementares de ler, escrever e contar, ou, com muito esforço, ajudar a expandir suas representações sobre o meio. Na teoria da Atividade de Estudo não há conhecimentos prontos, “[...] é preciso que o professor envolva as crianças desde o início, não em exercícios, em repetições e memorizações de

alguns conteúdos prontos” (DAVIDOV, 2019, p. 259), mas naquilo que eles ainda não sabem.

A peculiaridade dessa teoria consiste no fato de que ela procura explicar o processo de aprendizagem ativa dos conhecimentos, habilidades e hábitos e não a reprodução de conhecimentos acabados. O domínio criativo da gênese, da origem dos conhecimentos, habilidades e hábitos ocorre por meio da solução motivada e intencional de problemas de uma determinada espécie. Essa teoria se opõe a teoria reflexo-associativa da aprendizagem. O confronto entre as teorias está relacionado, antes de tudo, ao delineamento das áreas de aplicação de cada uma. Por exemplo, a teoria da atividade determina com precisão o caráter do conhecimento, cuja assimilação tenta explicar; são os conhecimentos teóricos e os modos de ação relacionados a esses conhecimentos. A teoria reflexo-associativa não reconhece uma diferença fundamental no conhecimento. Ao explicar sua assimilação apenas do ponto de vista utilitarista e empírico, essa teoria transforma as capacidades em capacidades absolutas, embora não revele o processo de resolução das tarefas de estudo pela pessoa. O confronto também está associado às características da própria aprendizagem. A teoria da atividade busca revelar o papel da transformação ativa das condições da tarefa no processo de assimilação da gênese do conhecimento. A teoria reflexo-associativa, baseada numa interpretação estritamente sensorial da percepção, não reconhece de modo algum o papel excepcional das ações no processo de aprendizagem. Se a teoria da atividade se concentra no pensamento, destinada a resolver tarefas, a teoria reflexo-associativa se concentra na memória que mantém as conexões na esfera da percepção. E, finalmente, se a teoria da atividade procura justificar métodos “ativos” de aprendizagem, a teoria reflexo-associativa protege de fato os métodos “passivos” tradicionais. (DAVIDOV, 2019, p. 273).

Com isso, podemos afirmar que há diferenças consideráveis entre a lógica dialética, que pode se aproximar do princípio da desnaturalização dos fenômenos sociais das OCN-Sociologia, e a lógica formal que fundamenta os materiais que se propõe a desenvolver esse princípio nos alunos das escolas da rede pública de ensino médio do estado de São Paulo. A partir desses pressupostos teórico-metodológicos, analisaremos em que medida o princípio da desnaturalização das OCN-Sociologia está presente nos conteúdos disponibilizados pelo volume I do *Caderno do Aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola*, destinado a 1ª série do ensino médio da rede pública de educação básica do estado de São Paulo.

CAPÍTULO III. CADERNOS DE SOCIOLOGIA SÃO PAULO FAZ ESCOLA: ANÁLISE E SUGESTÕES DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta análise tem como objetivo verificar em que medida o princípio da desnaturalização das OCN-Sociologia está presente no volume I dos conteúdos disponibilizados pelos *Cadernos do Aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola*, destinados a 1ª série do ensino médio da rede pública de educação básica do estado de São Paulo. Para tanto, não pretendemos examinar cada aspecto das etapas propostas nas *Situações de Aprendizagem* presentes nos *Cadernos de Sociologia do Aluno*, mas destacar alguns elementos, para, junto à análise, apresentar algumas sugestões de sequência didática, com o objetivo de contribuir com a elaboração de práticas pedagógicas numa perspectiva dialética. Por meio de outras imagens, excertos de textos de livros didáticos e autores clássicos da área, elaboramos uma alternativa à temática analisada.

Vimos que a elaboração dos *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola* se baseia no princípio da sensibilidade sociológica, cujo resultado é a apresentação dos conteúdos próprios à Sociologia da forma mais simplificada possível. Logo na Carta de Abertura presente no volume I do *Caderno de Sociologia do Aluno* é manifesta a “[...] a preocupação de desenvolver uma sensibilidade” (SÃO PAULO, 2014, s/p) que possibilite aos alunos buscar explicações para os fenômenos sociais, “[...] recusando sempre as explicações de que “sempre foram assim” ou “devem ser assim”. (SÃO PAULO, 2014, s/p). O princípio do estranhamento escolhido como recurso metodológico para isso, no entanto, é comprometido pelo que objetiva a sensibilidade sociológica, a saber, uma aprendizagem que não visa a apropriação de conceitos, mas uma relação com a realidade social diferenciada do senso comum.

Isso ocorre à medida que, nessa mesma Carta de Abertura, é informado aos alunos que o estranhamento, definido como “[...] um olhar distanciado” (SÃO PAULO, 2014, s/p), é acompanhado pela desnaturalização do olhar que implica no “[...] desenvolvimento de uma atitude que evite considerar como “natural” o que acontece à nossa volta [...] a fim de perceber que todo olhar humano é socialmente construído”. (SÃO PAULO, 2014, s/p). Pois, na *Situação de Aprendizagem 1 – O Processo de Desnaturalização ou Estranhamento da Realidade* – em que se objetiva mostrar que “[...] há outras formas de ver a realidade, de olhar para um mesmo objeto” (SÃO PAULO, 2014, p. 5), cria-se uma noção desses conceitos a partir de definições descontextualizadas, desamparadas de teorias como podemos ver no print abaixo.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 O PROCESSO DE DESNATURALIZAÇÃO OU ESTRANHAMENTO DA REALIDADE

Estamos acostumados a olhar para o que acontece ao nosso redor, para as pessoas que nos cercam, e a encarar tudo como natural, como se o mundo fosse assim e sempre tivesse sido.

As explicações que somos capazes de dar para os acontecimentos da vida em sociedade são marcadas por uma forma de conhecimento orientado por prenoções e **juízos de valor**.

Para desenvolver um olhar sociológico é preciso mudar essa forma de encarar a realidade.



Juízo de valor é um juízo que enuncia uma apreciação negativa ou positiva das coisas, ou seja, um julgamento baseado em valores.

A proposta desta Situação de Aprendizagem é fazer justamente isso: mostrar a você que há outras formas de ver a realidade, de olhar para um mesmo **objeto**. No caso da Sociologia, isso passa pelo olhar de **estranhamento** da realidade, ou seja, de desnaturalização da nossa maneira de ver o mundo.



Objeto ou **objeto de estudo** é o nome dado pelos sociólogos e cientistas sociais para os fenômenos que eles estudam, e **estranhamento** é um olhar de afastamento e de crítica com relação a tudo que lhe parece natural, verdadeiro e definitivo.

Você pode perceber que existem distintas maneiras de olhar para um mesmo objeto observando as imagens a seguir, que refletem diferentes formas do olhar sobre a cidade.

A falta de recursos teóricos acompanha características de uma aprendizagem de conteúdo empírico, apresentado na forma pronta e acabada, isto é, uma forma de pensar muito próxima ao senso comum próprio da sensibilidade sociológica. No print acima, por exemplo, podemos ver que estranhamento é definido em duas linhas. Além disso, não há qualquer teoria que o fundamente, sendo que se trata de algo que se exige nas OCN-Sociologia para o desenvolvimento da desnaturalização dos fenômenos sociais. Sobre o

olhar sociológico praticamente nada é dito, a não ser que se liga ao estranhamento e a desnaturalização, conceitos cuja relação não é devidamente explicitada, ou seja, não se sabe ao certo se estranhamento é sinônimo de desnaturalização ou se desnaturalização é uma consequência do estranhamento.

Como vimos nas aproximações entre as OCNs-Sociologia e a perspectiva materialista-histórico-dialética da teoria histórico-cultural e suas implicações pedagógicas, há a necessidade de desenvolver um ensino envolvente com base na apropriação do pensamento teórico. Para tanto, a escola precisa formar a atividade de estudo nos alunos, cujo conteúdo é essencialmente teórico e cuja mediação necessita de ações de estudo que possibilitem a formação de um modo de agir cientificamente sobre os conteúdos, isto é, o domínio do procedimento geral de construção do objeto estudado. Nesse processo que ocorre por meio da mediação existente na relação sujeito/objeto da cultura, o conteúdo do pensamento teórico é composto pela origem, constituição e desenvolvimento de um objeto qualquer.

Isso significa que a ausência de conteúdo reduz a aprendizagem dos alunos ao nível empírico, a mantendo muito próxima do senso comum, limitando-se a mostrar que existem outras formas de olhar para os fenômenos da realidade a partir de definições prontas de juízos de valor, pré-noções ou pré-conceitos. Se a proposta é, como vimos no print acima, mostrar que há outras formas de olhar para um mesmo objeto da realidade, há meios mais significativos de fazê-lo do que o apresentado nas imagens que refletem diferentes formas do olhar sobre a cidade reproduzidas abaixo.

© Private Collection/The Bridgman Art Library/Keystone



Antonio Sant'Elia (1888-1916). *A cidade nova*, 1913. Tinta, pincel e lápis de cor em papel, 29,2 cm x 20,3 cm. Coleção Particular, Itália.



Vista aérea de Belo Horizonte (MG).

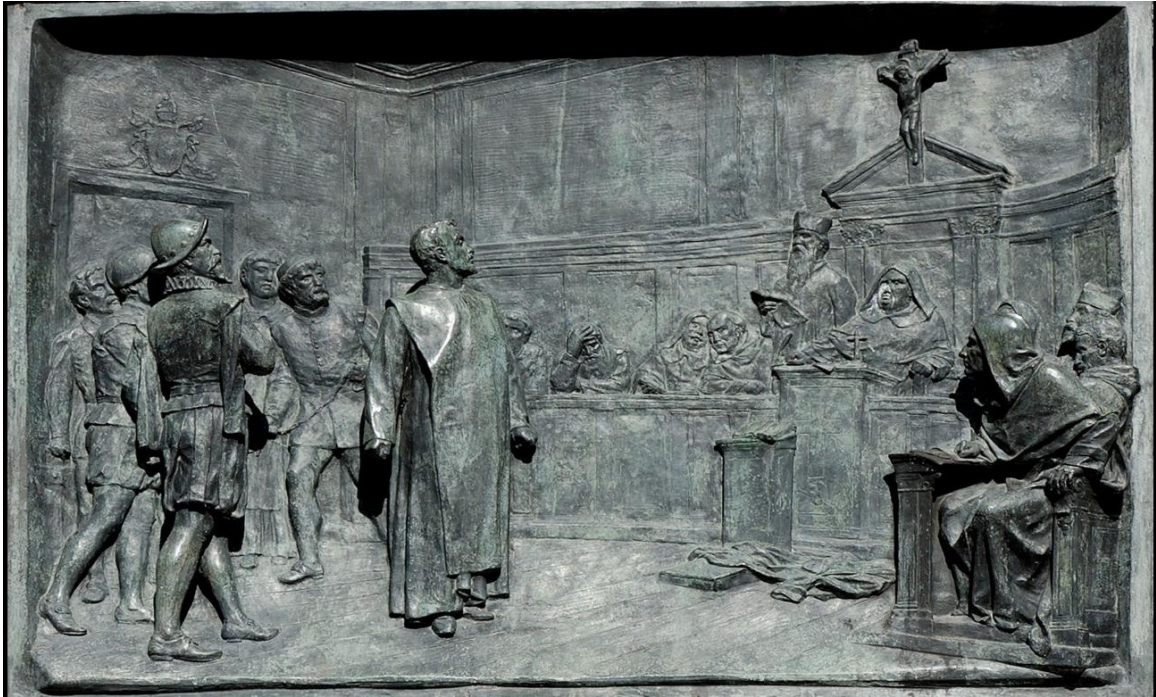


Grafite feito pelo Grupo OPNI no bairro do Grajaú, São Paulo (SP), representando a cidade.

Essas imagens ligadas ao conceito de estranhamento para mostrar que existem diferentes concepções sobre um dado fenômeno da realidade simplificam ainda mais algo que já está pouco aprofundado. Entendemos ser mais produtivo trazer imagens que estejam inseridas em momentos relevantes à compreensão das origens da Sociologia, afinal, trata-se de um momento de

primeiro contato dos alunos com essa área do conhecimento. As imagens devem ser acompanhadas de textos que as contextualizam, mostrando aos alunos as diferentes formas de olhar para um dado fenômeno da realidade. Ao mesmo tempo precisam apresentar certo nível de complexidade, para que os alunos estabeleçam contato com aquilo que para eles representa o mais avançado, isto é, conceitos e teorias. Pois, do contrário, eles podem, inclusive, incorrer no erro de achar que já sabem o assunto que se propõem a estudar.

O conteúdo do pensamento teórico é composto pela origem, constituição e desenvolvimento de um objeto qualquer, como também da proposta de mostrar que há outras formas de olhar para um mesmo objeto da realidade. O modelo alternativo aos *Cadernos*, que entendemos ser mais produtivo, implica comunicar essa ideia a partir do processo de transformação desencadeado pelo Iluminismo, Revolução Francesa e Revolução Industrial, pois, trata-se de conteúdos essenciais à compreensão do nascimento da Sociologia, intensificando, principalmente, as diferentes formas de pensar os fenômenos da realidade. A imagem abaixo do julgamento de Giordano Bruno pela Inquisição Romana pode ilustrar o contexto que antecede o Iluminismo ao mesmo tempo que serve de base para mostrar que existem diferentes olhares sobre um dado fenômeno da realidade.



O Julgamento de Giordano Bruno pela Inquisição Romana. Relevo em bronze por Ettore Ferrari, Campo de' Fiori, Roma. In: <http://juarezribeiroa.blogspot.com>

Podemos destacar que, ao longo do século XVII, “[...] a sociedade estava presa a uma estrutura hierárquica rigidamente definida” (BOMENY [et al.], 2013, p. 20). Mas, no decorrer do século XVIII, se inicia um movimento intelectual chamado de Iluminismo que fomentava ideias de uma “[...] cultura centrada na capacidade e na autonomia do indivíduo e defendia o predomínio da razão sobre a fé”. (BOMENY [et al.], 2013, p. 20). Além disso, podemos citar uma passagem do livro *Resposta à pergunta: “O que é o Iluminismo?”* (1784), de I. Kant, a qual menciona que o

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residi na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. (KANT, 2014, p. 1).

Compreender a realidade como produto da ação humana é diferente de compreendê-la como resultado da vontade de Deus, isto é, seres humanos

podem modificar aquilo que eles próprios constroem. Isso, somado a ideia iluminista de que todos os homens são iguais porque racionais, influenciou grandes processos revolucionários como a Revolução Francesa de 1789. As imagens abaixo da *Tomada da Bastilha* e da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* representam o enfraquecimento do poder da nobreza e da monarquia absoluta, bem como o fim dos privilégios de origem.



A Tomada da Bastilha, de Jean-Pierre Louís Laurent Houel. In: <https://pt.m.wikipedia.org/>



Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). In: <https://pt.m.wikipedia.org/>

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, forjada no contexto revolucionário francês, é fonte de inspiração das constituições de estados democráticos contemporâneos. Para melhor compreensão dessa colocação podemos citar Foucault (1983), que entende que o

[...] que é importante na Revolução, não é a própria Revolução, é o que se passa na cabeça dos que não a fazem ou, em todo caso, que não são os seus atores principais, é a relação que eles têm com esta Revolução da qual eles não são os agentes ativos. O entusiasmo pela Revolução é signo, segundo Kant, de uma disposição moral da humanidade; esta disposição se manifesta em permanência de duas maneiras: primeiramente, no direito de todos os povos de se darem a constituição política que lhes convém e no princípio conforme ao direito e à moral de uma constituição política tal que evite, em razão de seus próprios princípios, toda guerra ofensiva. Portanto, é a disposição conduzindo a humanidade em direção de uma tal constituição, que é representada pelo entusiasmo pela Revolução. A Revolução como espetáculo, e não como gesticulação, como lugar de entusiasmo para aqueles que assistem e não como princípio de reviravolta para os que dela participam, é um *signum rememorativum*, pois ela revela esta disposição presente desde a origem; é um *signum demonstrativum* porque ela mostra a eficácia presente desta disposição; e é também um *signum pronosticum* pois se há muitos resultados da Revolução que podem ser colocados em questão, não se pode esquecer a disposição que se revelou através dela. Sabe-se igualmente que são estes dois elementos, a constituição política escolhida à vontade pelos homens e uma constituição política que evita a guerra, que são o processo mesmo da *Aufklärung*, e é nesta medida também que a *Aufklärung* e a Revolução são acontecimentos que não se pode mais esquecer. “Sustento, escreve Kant, que posso predizer ao gênero humano, mesmo sem espírito profético, segundo as aparências e sinais precursores de nossa época, que ele atingira este fim, isto é, chegar a um

estado tal que os homens poderão se dar a constituição que querem e a constituição que impedirá uma guerra ofensiva, e que desde logo estes progressos não serão mais recolocadas em questão. Um tal fenômeno na história da humanidade não se esquece mais porque ele revelou na natureza humana uma disposição, uma faculdade de progredir tal que nenhuma política teria podido, à força de sutileza, libertá-la do curso anterior dos acontecimentos, apenas a natureza e a liberdade reunidas na espécie humana seguindo os princípios internos do direito, estavam em condições de anunciá-la ainda que de um modo indeterminado e como um acontecimento contingente. Mas mesmo que a finalidade visada por este acontecimento não tivesse sido ainda atingida e que a Revolução ou a reforma da constituição de um povo tivessem finalmente fracassado, ou então se, passado um certo espaço de tempo, tudo recaísse na rotina precedente como predizem agora certos políticos, esta profecia filosófica nada perderia sua força. Pois este acontecimento é por demais importante, por demais misturado aos interesses da humanidade e de influência por demais vasta sobre todas as partes do mundo para não ser lembrado pelo povo por ocasião de circunstâncias favoráveis e lembrado na crise de novas tentativas deste gênero, pois num caso tão importante para a espécie humana é preciso que a constituição próxima atinja, enfim, num certo momento, esta solidez que o ensinamento de experiências repetidas não poderiam deixar de insinuar em todos os espíritos.” A Revolução de todo modo arrisca sempre cair na rotina, mas como acontecimento cujo conteúdo mesmo não é importante, sua existência atesta uma virtualidade permanente e que não pode ser esquecida: para a história futura é a garantia da própria continuidade de um passo em direção ao progresso. (FOUCAULT, 1983, p. 109 p.110).

Por meio dos textos e das imagens acima, sobre o Iluminismo e a Revolução Francesa, os alunos podem se apropriar da ideia de que há diferentes maneiras de se olhar para esse fenômeno, sendo uma delas, a Revolução como signo, como espetáculo que vai além de seu resultado de sucesso ou fracasso, isto é, a realidade revolucionária é concebida na perspectiva de um acontecimento filosófico, onde o que mais importa é a relação que os espectadores estabelecem com o mesmo e não apenas a dos atores que participaram efetivamente desse processo. Como também podemos abordá-la da perspectiva daqueles que estão na linha de frente desse movimento. Demais, outro texto que podemos usar para mostrar a existência de diferentes maneiras de ver a realidade é o de Antony Giddens (2005).

Nós, seres humanos, sempre fomos curiosos quanto às fontes de nosso próprio comportamento, mas, por milhares de anos, as tentativas de entender a nós mesmos dependeram de modos de pensar que foram transmitidos de geração em geração. Com frequência, essas ideias foram expressas em termos religiosos ou se valeram de mitos bem conhecidos,

superstições ou crenças tradicionais. O estudo objetivo e sistemático da sociedade e do comportamento humanos é um desenvolvimento relativamente recente, cujos primórdios datam de fins do século XVIII. Um desenvolvimento-chave foi o uso da ciência para compreender o mundo – a ascensão de uma abordagem científica ocasionou uma mudança radical na perspectiva e na sua compreensão. Uma após a outra, as explicações tradicionais e baseadas na religião foram suplantadas por tentativas de conhecimento racionais e críticas. Como a física, a química, a biologia e outras disciplinas, a sociologia surgiu como parte desse importante processo intelectual. O cenário que dá origem à sociologia foi a série de mudanças radicais introduzidas pelas “duas grandes revoluções” da Europa dos séculos XVIII e XIX. Esses eventos transformadores mudaram irreversivelmente o modo de vida que os humanos haviam mantido por milhares de anos. A Revolução Francesa de 1789 marcou o triunfo das ideias e dos valores seculares, como liberdade e igualdade, sobre a ordem social tradicional. Foi o começo de uma poderosa e dinâmica força que desde então tem se espalhado ao redor do globo e se tornado um artigo básico do mundo moderno. A segunda grande revolução começou na Grã-Bretanha, no final do século XVIII, antes de surgir alhures na Europa, na América do Norte e mais além. Foi a Revolução Industrial – o amplo espectro de transformações sociais e econômicas que cerca o desenvolvimento de inovações tecnológicas, como a energia e a máquina a vapor. O surgimento da indústria levou a uma enorme migração de camponeses da terra para as fábricas e para o trabalho industrial, causando uma rápida expansão de áreas urbanas e introduzindo novas formas de relações sociais. Isso mudou dramaticamente a face do mundo social, incluindo muitos de nossos hábitos pessoais. A maioria dos alimentos que comemos e das bebidas que bebemos – como o café – é agora produzida por meios industriais. A ruptura com os modos de vida tradicionais desafiou os pensadores a desenvolverem uma nova compreensão tanto do mundo social, como do natural. Os pioneiros da sociologia foram apanhados pelos acontecimentos que cercaram essas revoluções e tentaram compreender sua emergência e consequências potenciais. Os tipos de questões que esses pensadores do século XIX buscavam responder – O que é a natureza humana? Por que a sociedade é estruturada da forma que é? Como e por que as sociedades mudam? – são as mesmas questões que os sociólogos tentam responder hoje em dia. (GIDDENS, 2005, p.27-28).

Esse texto não só descreve o período em questão, como também algumas transformações decorrentes da Revolução Industrial e o papel da Sociologia nesse contexto, incluindo, inclusive, seus objetos de estudo como o ser humano, a sociedade e suas relações. Podemos complementar o texto acima de Giddens (2005) com uma citação de Hobsbawm (2005), onde o mesmo aponta que as mais sérias consequências da Revolução Industrial foram sociais.

[...] a transição da nova economia criou a miséria e o descontentamento, os ingredientes da revolução social. E, de fato, a revolução social eclodiu na forma de levantes espontâneos dos trabalhadores da indústria e das populações pobres das cidades, produzindo as revoluções de 1848 no continente e os amplos movimentos cartistas na Grã-Bretanha. O

descontentamento não estava ligado apenas aos trabalhadores pobres. Os pequenos comerciantes, sem saída, a pequena burguesia, setores especiais da economia eram também vítimas da revolução industrial e de suas ramificações. Os trabalhadores de espírito simples reagiram ao novo sistema destruindo as máquinas que julgavam ser responsáveis pelos problemas; mas um grande e surpreendente número de homens de negócios e fazendeiros ingleses simpatizava profundamente com estas atividades dos seus trabalhadores luditas porque também eles se viam como vítimas da minoria diabólica de inovadores egoístas. A exploração da mão-de-obra, que mantinha sua renda a nível de subsistência, possibilitando aos ricos acumularem os lucros que financiavam a industrialização (e seus próprios e amplos confortos), criava um conflito com o proletariado. Entretanto, um outro aspecto desta diferença de renda nacional entre pobres e ricos, entre o consumo e o investimento, também trazia contradições com o pequeno empresário. Os grandes financistas, a fechada comunidade de capitalistas nacionais e estrangeiros que embolsavam o que todos pagavam em impostos [...] - cerca de 8% de toda a renda nacional " -, eram talvez ainda mais impopulares entre os pequenos homens de negócios, fazendeiros e outras categorias semelhantes do que entre os trabalhadores, pois sabiam o suficiente sobre dinheiro e crédito para sentirem uma ira pessoal por suas desvantagens. Tudo corria muito bem para os ricos, que podiam levantar todos os créditos de que necessitavam para provocar na economia uma deflação rígida e uma ortodoxia monetária depois das guerras napoleônicas: era o pequeno que sofria e que, em todos os países e durante todo o século XIX, exigia crédito fácil e financiamento flexível. Os trabalhadores e a queixosa pequena burguesia, prestes a desabar no abismo dos destituídos de propriedade, partilhavam portanto dos mesmos descontentamentos. Estes descontentamentos por sua vez uniam-nos nos movimentos de massa do "radicalismo", da "democracia" ou da "república", cujos exemplares mais formidáveis, entre 1815 e 1848, foram os radicais britânicos, os republicanos franceses e os democratas jacksonianos americanos. Do ponto de vista dos capitalistas, entretanto, estes problemas sociais só eram relevantes para o progresso da economia se, por algum terrível acidente, viessem a derrubar a ordem social. (HOBBSAWM, 2005, p.28).

Com esse texto, podemos problematizar alguns postulados acima sobre a crença iluminista na razão burguesa e os ideais libertários e igualitários da Revolução Francesa no século XVIII. Ou seja, será que os trabalhadores da indústria, as populações empobrecidas das cidades, os pequenos comerciantes, fazendeiros e a pequena burguesia veem o processo de industrialização da mesma forma que os grandes financistas da pequena comunidade fechada de capitalistas? Abaixo temos a imagem de um protesto de trabalhadores contra o sistema fabril que pode auxiliar os alunos nessa reflexão.



O sistema fabril e protestos dos trabalhadores - Editora Todavia In: <https://todavialivros.com.br>

Como se pode ver, nesse modelo que entendemos ser mais produtivo para a organização da aprendizagem dos alunos, as imagens mostram pessoas e estão relacionadas a contextos significativos ao surgimento da Sociologia, bem como acompanhada de textos contextualizando-as, de modo que os alunos observem as diferentes formas de olhar para um dado fenômeno da realidade. Outra coisa que chama atenção na *Situação de Aprendizagem 1* do volume I, como veremos abaixo, é a pesquisa de campo, classificada como um *treino do olhar* para a construção do olhar de estranhamento, pois não há até o momento conteúdos que possibilitem aos alunos compreender esse conceito e isso pode dificultar que relacionem a pesquisa ao mesmo de modo consciente.



PESQUISA DE CAMPO

O primeiro passo para a construção deste olhar de estranhamento é a pesquisa de campo sugerida a seguir e que será realizada em grupo. Nesta atividade, vamos partir do olhar que você e seus colegas dirigem para as coisas que os cercam. Esse olhar não é neutro nem natural. Ele está repleto de valores, prenoções e maneiras de ver o mundo, que são a expressão das diferentes influências culturais que recebem. É influenciado, portanto, pelas origens culturais que caracterizam a população brasileira.



M.C. Escher. *Olho*, 1946. Gravura à maneira negra.

Leia com atenção as orientações:

- Organizem-se em grupos, pois é uma forma de diminuir o desconforto que, por acaso, possam sentir ao ir a um lugar diferente.
- Seleccionem um lugar, no bairro em que se localiza a escola ou fora dele, que vocês não conheçam ou não costumem frequentar.
- Visitem o local selecionado. Não deixem de tomar notas (anotações de campo), considerando: 1) o que acontece ali; 2) quem ou como são as pessoas que o frequentam; 3) como elas interagem entre si e com o meio. Essa descrição deve ter como base somente o olhar. É um treino do olhar. Ou seja, vocês só podem descrever o lugar e as pessoas a partir do que seus olhos veem.

Além disso, essa imagem do olho com uma caveira no interior, do artista plástico holandês Maurits Cornelis Escher, gera muita dificuldade de interpretação aos alunos, sobretudo pela ausência mais uma vez de textos contextualizadores. Nessa mesma proposta de pesquisa de campo muitas informações se repetem tomando espaço desnecessário. Vamos ver na imagem abaixo que as orientações se repetem, isto é, a necessidade de descrição do ambiente, das pessoas que ali estão e de suas interações, bem como de não

pedir explicações ou conversar com as pessoas sobre as relações sociais observadas e de escolher lugares que ainda não conheçam.

O que interessa nessa observação não é apenas descrever o ambiente, mas, principalmente, as pessoas que lá estão, o que fazem, como se comportam. Isso porque *o objeto da Sociologia é o ser humano e a sua ação no ambiente* em que vive, nos grupos sociais aos quais pertence, suas relações e interações sociais.

Façam uma descrição desse lugar sem conversar com ninguém. Vocês não podem pedir explicações sobre como funciona o local ou o significado dele, nem para que servem os objetos que ali estão. Por quê? Neste momento, estamos interessados na capacidade de vocês verem as coisas, e não na explicação dos outros nem no modo como os outros veem a realidade.

Vocês não podem pedir explicações, mas devem pedir permissão para entrar e permanecer em lugares como igrejas, templos e outros locais, pois poderão ser facilmente identificados como diferentes das pessoas que normalmente o frequentam. Em vários lugares públicos, como *shoppings* e supermercados, não há necessidade dessa permissão. Esse é um cuidado ético importante e que só vai ajudá-los.



Ser **ético** é ter respeito pelas pessoas e crenças, pelos costumes e hábitos e pelas proibições dos locais que são diferentes daqueles que estamos acostumados a frequentar.

Ao chegar no lugar escolhido, expliquem às pessoas que vocês estão realizando um trabalho descritivo para a escola, com base na observação; que é um treino do olhar. Vocês estão ali para treinar o poder de observação.

Escolham um lugar que:

- de preferência, vocês nunca tenham frequentado ou que conheçam pouco;
- se sintam confortáveis para frequentar;
- achem interessante conhecer.

Lugares que, de alguma forma, possam colocá-los em risco devem ser descartados. O grupo deve escolher um local seguro e de fácil acesso.

Muitos podem ser os lugares, dependendo de onde vocês moram e o seu entorno. Aqui serão dadas algumas sugestões, mas cabe ao professor verificar se a escolha do grupo é viável.

Além das repetições referidas, outras orientações são óbvias o suficiente para não haver precisão de estarem descritas, como é o caso da necessidade de pedir permissões para entrar em alguns lugares e em outros não, ou da necessidade de se ter respeito e de explicar às pessoas o que foram fazer nos lugares escolhidos para visitarem, bem como de escolherem lugares que não

sejam perigosos e de fácil acesso. Na imagem abaixo também podemos ver que muito espaço é reservado à anotações dos alunos.

Ao escolher o lugar, vocês podem levar em conta: diferenças de geração (visita a uma creche ou a um asilo), diferenças de sexo (visita a um cabeleireiro ou a um barbeiro), diferenças de religião (igreja católica ou evangélica, centro espírita, terreiro de umbanda ou candomblé, templo budista, mesquita, sinagoga etc.), diferenças de origem (ir a um centro cultural de tradição diferente do grupo, ou onde se realizam atividades que vocês não costumam praticar), diferenças de atividades e costumes (se vocês só ouvem música sertaneja, podem ir a um *show de rock*; os que jogam futebol podem acompanhar uma competição de judô).

[illegible]

Espaço para anotações das orientações do professor.



Esse espaço em branco é completamente desnecessário levando em consideração que os alunos possuem material adequado para este fim. Muitos alunos queixam-se, inclusive, que o espaço em questão é insuficiente, que os cadernos que possuem é mais adequado e que não querem ter de usar seus cadernos e depois ter de novamente passar as informações para esse material. Nessa *Situação de Aprendizagem*, também merece destaque os textos disponibilizados aos alunos. No print abaixo podemos ver que o *Texto 1* não diz

aos alunos o que é o senso comum, mas afirma que conhecimento científico parte dele e precisa ir além, ou seja, o texto mais confunde que esclarece conceitos ou o pensamento científico.



Leitura e análise de texto

Texto 1

Olhamos o mundo e parece que simplesmente vemos as coisas tal como elas são. Entretanto, ao olhar alguma coisa e nomeá-la, é preciso ter *antes* uma ideia do que ela seja; as pessoas têm alguma ideia do que é um carro, e, por isso, quando veem diferentes carros, podem dizer que viram um. O olhar humano sempre está repleto de prenoções sobre a realidade que nos ajudam a compreendê-la. E elas estão repletas de conhecimento do senso comum.

O conhecimento do senso comum é uma forma válida de pensamento, mas não é a única possível. Há, por exemplo, o *conhecimento científico*. O conhecimento científico parte do senso comum para olhar a realidade, mas ele sempre precisa ir além do senso comum.

Nosso olhar nunca é um olhar neutro, ele está sempre repleto dessas prenoções que vêm do senso comum. Para lançar um olhar sociológico sobre a realidade é necessário afastar-se dessa forma de observá-la. E é necessário um método. Método é a forma pela qual um cientista observa e analisa seu objeto de estudo. Ou seja, é o modo como estuda a realidade. Os métodos variam de uma ciência para outra, dependendo do seu objeto de estudo, ou seja, daquilo que elas estudam.

Toda construção científica é um lento processo de afastamento do senso comum. *Não se pensa sociologicamente imerso no senso comum*. O problema é que *estamos* imersos nele. Nossa maneira de *pensar*, de *agir* e de *sentir* está repleta desse tipo de conhecimento. Apesar de ser uma forma válida de conhecimento, não é ciência. 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.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Por conseguinte, entendemos ser adequado abordar o conceito de senso comum de modo mais aprofundado, isto é, com base no pensamento teórico de Antonio Gramsci, por exemplo, à quem o senso comum consiste em “[...] características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular”. (GRAMSCI, 1999, p. 101). Para esse autor, senso comum é

a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia [...] Todavia, o ponto de partida deve

ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas. (GRAMSCI, 1999, p.114 p. 116).

O senso comum não é o único conceito que podemos apresentar a partir do pensamento teórico, a ciência também pode ser abordada nessa perspectiva.

Para A. Giddens, a

[...] ciência é o emprego de métodos sistemáticos de investigação empírica, de análise de dados, do pensamento teórico e da avaliação lógica dos agrupamentos a fim de desenvolver um corpo de conhecimento a respeito de um tema específico. De acordo com essa definição, a sociologia é um esforço científico; envolve métodos sistemáticos de investigação empírica, análise de dados e avaliação de teorias à luz das evidências e do argumento lógico. Estudar os seres humanos, no entanto, é diferente de observar os acontecimentos no mundo físico, e a sociologia não deveria ser imediatamente vista como uma ciência natural. Diferentemente dos objetos da natureza, os humanos são seres autoconscientes, que conferem sentido e propósito ao que fazem. Não podemos sequer descrever a vida social com precisão a menos que primeiro compreendamos os conceitos que as pessoas aplicam ao seu comportamento. (GIDDENS, 2005, p. p. 509-510).

Além desse texto sobre o pensamento científico e a Sociologia, podemos citar um trecho do livro didático *Sociologia Hoje* explicando que os conceitos

[...] são a porta de entrada para uma explicação da realidade. Um conjunto de conceitos forma uma teoria, espécie de regra geral de análise para determinados fenômenos. O tempo todo nós utilizamos conceitos, mesmo sem perceber. Não se pensa sem conceitos. A linguagem é um conjunto de conceitos. As palavras significam coisas, e mesmo palavras que parecem apenas dar nome às coisas são conceitos. Pense na palavra “mesa”, por exemplo. Aparentemente ela indica um objeto, um móvel com pés cobertos por um tempo, mas, de fato, denota uma ideia. Porém há uma diferença entre os conceitos do senso comum e aqueles produzidos por cientistas sociais. Quando um cientista elabora um conceito, ou se utiliza de um elaborado por outro autor, ele precisa especificar exatamente o que quer dizer com aquele conceito. Em outras palavras, deve evitar as ambiguidades da linguagem e garantir que apenas aquele sentido que conferiu ao conceito seja considerado. Os conceitos das Ciências Sociais, ao contrário daqueles da vida cotidiana, estão sujeitos a controles: eles pretendem ser precisos. E por que essa precisão é necessária? Porque sem ela os argumentos e explicações do cientista social estão sujeitos a interpretações errôneas. Por exemplo, pense na palavra “cultura”. O termo é tanto um conceito da vida cotidiana [...] quanto um conceito sociológico ou antropológico. Se um cientista social pretende entender, digamos, a cultura dos imigrantes bolivianos no Brasil, antes de tudo precisa definir o que ele entende por cultura. Caso contrário, quem ler seu trabalho sem saber o que significa “cultura” para esse estudioso só poderá recorrer a seu próprio conjunto de significado para o termo. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. p. 16-17).

Afinal, assim como o senso comum, o pensamento científico é abordado de modo muito empobrecido pelo texto disponibilizado nos Cadernos. Abaixo veremos que o *Texto 2* define desnaturalização tal qual as OCN, mas até o momento não se cumpre efetivamente com o previsto no conceito.

Texto 2

Sociologia e formação pessoal: A importância do estudo da Sociologia

Em que medida a Sociologia pode contribuir para a sua formação pessoal? Muitos diriam que essa ciência social, num currículo de ensino médio, tem a função de formar o “cidadão crítico”. Mas essa justificativa – até porque a ideia de formar o cidadão crítico anda meio banalizada –, não é suficiente.

Pensar sobre esse tema significa uma oportunidade ímpar para se aproximar da sociologia como campo de saber e compreender algo de suas preocupações.

Vale a pena inserir nesse contexto o papel mais fundamental que o pensamento sociológico realiza na formação do jovem: a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais.

12

Razões objetivas e humanas

Desnaturalizar os fenômenos sociais significa não perder de vista a sua historicidade. É considerar que eles nem sempre foram assim. É perceber que certas mudanças ou descontinuidades históricas são fruto de decisões. Estas revelam interesses e, portanto, são fruto de razões objetivas e humanas.

A desnaturalização dos fenômenos sociais também depende de nos distanciarmos daquilo que nos rodeia e de que participamos, para focalizar as relações sociais sem estarmos envolvidos. Significa considerar que os fenômenos sociais não são imediatamente conhecidos.

Reconhecendo as causas

Para explicar um fenômeno social é preciso procurar as causas que estão além do sujeito, isto é, buscar as causas externas a ele, mas que têm implicações decisivas sobre ele.

Essas causas devem apresentar certa regularidade, periodicidade e um papel específico em relação ao todo social.

Aprender a observar

Uma aproximação em relação à sociologia, mesmo no ensino médio, exige que o aluno aprenda procedimentos mais rigorosos de observação das relações sociais. E, ainda, que saiba, pelo menos em alguma medida, como o conhecimento é elaborado nas ciências sociais.

Para compreender e formular explicações para os fenômenos sociais é preciso ter conhecimento da linguagem por meio da qual esse conhecimento é criado e comunicado.

Para trabalhar um tema

Os fenômenos sociais são conhecidos por meio de modelos compreensivos, ou explicativos, e mediante a contextualização desses modelos, com destaque para a época em que eles foram elaborados e para os autores com os quais um determinado autor dialoga.

Assim, 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).

Vale lembrar também que os conceitos têm uma história e que não são palavras mágicas que explicam tudo, mas elementos do discurso científico que sintetizam as ações sociais para tentar explicá-las. E, ainda, é bom ter em mente que um conceito admite vários sentidos, dependendo do autor e da época em que ele é elaborado.

Teorias servem de base

Da mesma forma, é preciso compreender as teorias no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento. Isso é necessário tanto do ponto de vista de como essas

13

Sociologia – 1ª série – Volume 1

teorias foram sendo assimiladas e desenvolvidas por outros autores, como em relação ao caráter das críticas feitas a elas.

Conhecer conceitos e teorias com o rigor necessário a um aluno do ensino médio consiste na única maneira possível de se distanciar e se aproximar dos fenômenos sociais e, assim, construir os fundamentos para a formação crítica.

BRUNIERA, Celina Fernandes Gonçalves. Sociologia e formação pessoal: a importância do estudo da sociologia. *UOL*. Suplemento Educação. 10 jan. 2007. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/sociologia-e-formacao-pessoal-a-importancia-do-estudo-da-sociologia.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

Onde está a historicidade dos fenômenos sociais dos quais se trata nessa *Situação de Aprendizagem*? Quais as causas desses fenômenos? Onde estão as teorias, conceitos e temas mutuamente referentes ao estranhamento e a desnaturalização da realidade? E os textos contextualizando-os? Nada disso se encontra nessa *Situação de Aprendizagem*, no lugar desses conteúdos há espaços em branco para que o aluno preencha com informações disponíveis no *Caderno do Professor* ou muitas páginas abordando um único aspecto da desnaturalização do olhar, o imediatismo.

1. Com base nos textos apresentados e nas definições de seu professor, explique as seguintes características do senso comum e da Sociologia:

a) Características do senso comum.

Imediatista	
Superficial	
Acrítico	
Cheio de sentimentos	
Cheio de preconceitos	

b) Características da Sociologia:

Desnaturaliza os fenômenos sociais	
Reconhece as causas dos fenômenos	
Trabalha a partir de conceitos e teorias	

2. Por que é preciso se distanciar do olhar do senso comum para desenvolver um olhar científico?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Além do espaço em branco, nota-se que as características do senso comum exigidas no item a) não estão disponibilizadas no *Caderno do Aluno*, mas sim no *Caderno do Professor* como segue abaixo.

Peça aos alunos que, com base na leitura dos textos, citem características do senso comum e da Sociologia. Deixe que manifestem-se livremente, neste primeiro momento. A seguir, sugira que preencham o primeiro quadro, proposto no exercício 1 do Caderno do Aluno, com características do senso comum. Veja algumas sugestões dessas características (DEMO, 1987):

- ▶ **imediatista:** o senso comum caracteriza-se, muitas vezes, por ser extremamente simplista e despreocupado quanto ao emprego de definições e terminologias. Não é, portanto, fruto de uma reflexão cuidadosa;
- ▶ **superficial:** a superficialidade dessa forma de conhecimento está relacionada com o fato de que ele se conforma com a aparência, com o que lhe é familiar, permanecendo na superfície das coisas;
- ▶ **acrítico:** outra característica é o fato de ele ser, muitas vezes, uma forma de conhecimento acrítico, ou seja, não estabelece uma visão aprofundada do que vê, não questiona o que é dito;

▶ **cheio de sentimentos:** muitas vezes, nossa visão da realidade é excessivamente marcada pelas nossas emoções, e as emoções normalmente tiram a objetividade da pessoa, pois são pessoais e não estão baseadas na razão. Elas podem nos fazer agir de forma irracional;

▶ **cheio de preconceitos:** ele também é, muitas vezes, repleto de preconceitos. O preconceito é o conceituar antecipadamente, ou seja, é a atitude de achar que já se sabe algo, sem realmente conhecê-lo, valendo-se de explicações prontas repletas de *juízos de valor*. Portanto, a atitude preconceituosa em relação à realidade e a tudo o que a cerca é aquela da pessoa que julga sem conhecer, com base no que acredita que é ou no que deva ser.

Tais características estão intimamente relacionadas, pois alimentam umas às outras. Desse modo, se quisermos construir um conhecimento coerente e consistente, precisamos afastar as prenoções e os julgamentos de valor que estão presentes no senso comum.

14

Essa ausência de conteúdo no *Caderno do Aluno* em relação ao *Caderno do Professor* não só representa uma contradição pedagógica, uma vez que é o aluno quem mais precisa de apoio didático, como também cria dificuldades para que possa responder a segunda pergunta proposta referente a necessidade de se afastar do olhar do senso comum para desenvolver um olhar científico, à medida que, os alunos ficam condicionados à um preenchimento mecânico das informações que o professor transmite por meio de seu *Caderno* e com isso não se apropriam adequadamente do conceito.

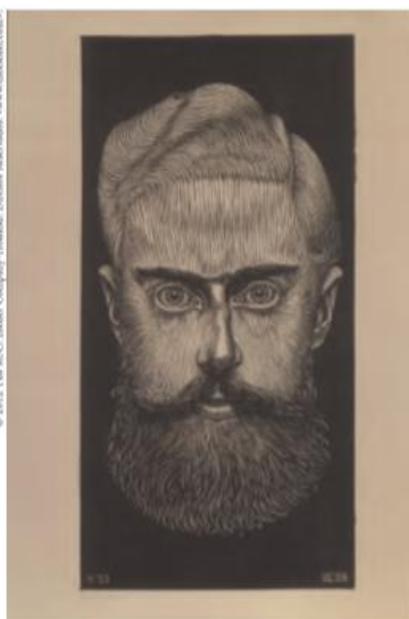
Subsequente às questões propostas, têm-se várias páginas destinadas à análise das imagens do artista plástico holandês Maurits Cornelis Escher. São muitas imagens para um único propósito, o de mostrar o imediatismo no olhar, de que algo pode ser observado de diferentes perspectivas. O problema é que são cinco páginas de análise de imagens que não possibilitam aos alunos

estabelecerem relações com sua realidade social, a maior parte dos desenhos consistem, inclusive, numa fuga da realidade.



Leitura e análise de texto e imagem

© 2012 The M.C. Escher Company/Holland. Direitos Reservados. www.mcescher.com



M. C. Escher. *Auto-retrato*, 1923. Xilogravura.

© 2012 The M.C. Escher Company/Holland. Direitos Reservados. www.mcescher.com



Foto de M. C. Escher.

Maurits Cornelis Escher (1898-1972) era holandês e nasceu na cidade de Leeuwarden. Seu pai queria que ele seguisse alguma carreira relacionada às Ciências Exatas. Observou que ele tinha jeito para as artes plásticas e achou que poderia se tornar arquiteto. Escher até estudou Arquitetura, mas não se formou. Gostava mesmo era de desenhar. Seus professores de Arte não o consideravam um artista. De qualquer forma, seu pai acreditava nele e o sustentou no início da carreira. Depois, sua obra foi mundialmente reconhecida, e hoje Escher é visto como um dos grandes artistas gráficos do século XX. Fez gravuras, litografias, ilustrou livros, pintou murais, entre outros trabalhos.

A obra do artista holandês M. C. Escher o ajudará a compreender de forma lúdica as questões do *imediatismo*, da *superficialidade* e dos *preconceitos* do olhar.

Escher gostava de brincar com o nosso olhar, com o imediatismo do olhar. Para ele, desenho é ilusão.



M. C. Escher. *Desenho*, 1948. Litografia.

O desenho procura mostrar em uma superfície bidimensional algo que é tridimensional. Por meio de sua obra, é possível refletir sobre a superficialidade do olhar e debater a questão do “certo” e do “errado”.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Todas as imagens a seguir apresentam algum tipo de distorção ou brincadeira com o nosso olhar. Elas contêm uma espécie de “pegadinha” visual. Olhamos e achamos que entendemos, mas, na verdade, várias delas são distorções, impossíveis de serem reais. Escreva a análise feita em sala sobre cada uma delas.

a)



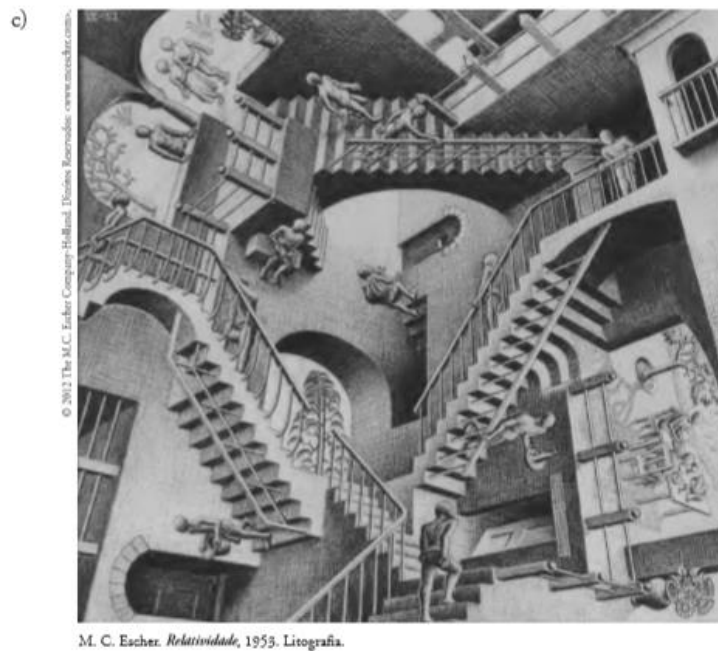
M. C. Escher. *Um outro mundo*, 1947. Xilogravura.

b)



© 2012 The M.C. Escher Company, Holland. Division Reprints. www.mcescher.com

M. C. Escher. *Belvedere*, 1958. Litografia.



Se o objetivo é mostrar que existem diferentes maneiras de olhar um mesmo objeto da realidade, imagens de fenômenos presentes em seus cotidianos, cidade ou país podem produzir melhores resultados, sobretudo, se dialogarem com teorias e conceitos científicos. Por exemplo, propomos, nesse momento, que os alunos observem as imagens reproduzidas abaixo e depois leiam o texto a seguir.



Rio Parada Funk 2015: O Maior Baile Funk do Mundo Foi Bem de Rua. In: <https://www.vice.com>



Batalhas de rap invadem Alto Tietê e atraem centenas de fãs e simpatizantes. In: <https://www.diariodesuzano.com.br/>



Passeata do Rock mobiliza mais de 150 jovens em Caxias do Sul. In: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/>

As imagens mostram diferentes modos de ser jovem, seja na parada funk, nas batalhas de rap ou na passeata do rock, mas o texto abaixo de Juarez Dayrell (2003) busca ir além dos estilos de grupos musicais e compreender os jovens como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem. Para tanto, J. Dayrell descreve diferentes perspectivas sobre a juventude que podem auxiliar na compreensão de que existem diferentes maneiras de olhar um mesmo fenômeno da realidade.

[...] nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. Uma outra imagem presente é uma visão romântica da juventude que veio se cristalizando a partir dos anos de 1960, resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu,

em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc. (Leccardi, 1991; Abramo, 1994; Feixa, 1998). Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa idéia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. Mais recentemente, acrescenta-se uma outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais. Essas imagens convivem com outra: a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade. Ligada a essa idéia, existe uma tendência em considerar a juventude como um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise da família como instituição socializadora. Alguns autores vêm ressaltando que a família, junto com o trabalho e a escola, estaria perdendo o seu papel central de orientação e de valores para as gerações mais novas (Morcellini, 1997; Zaluar, 1997; Abromavay et al., 1999). Torna-se necessário colocar em questão essas imagens, pois, quando arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. Dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências. Com base nessas preocupações, pretendo evidenciar neste artigo como os jovens, enquanto sujeitos sociais, constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano. Para isso tomaremos como foco jovens das camadas populares ligados a grupos musicais, no caso, rap e funk. Quem são esses jovens fora dos grupos dos quais participam? Como constroem um determinado modo de ser jovem no seu cotidiano? (DYARELL, 2003, p. 40-41).

A partir desse texto podemos mostrar aos alunos que a nossa compreensão do ser jovem passa pela perspectiva que temos desse fenômeno e que essa é socialmente construída. Por isso, as imagens e o texto não só mostram aos alunos diferentes olhares sobre um fenômeno presente em seu cotidiano, como também possibilitam a eles refletirem sobre o ser humano como ser social com base em teorias e conceitos. Ou seja: por que o autor chama as diferentes perspectivas sobre a juventude de “modelos” socialmente construídos? Por que esses modelos podem levar a uma análise negativa dos jovens?; Seriam essas perspectivas um olhar do senso comum sobre a juventude e o ser jovem? Assim é possível preparar os alunos para a discussão que se apresenta na *Situação de Aprendizagem* subsequente sem perder o

diálogo com a discussão anterior sobre o senso comum e o pensamento científico, até porque chama atenção que a *Situação de Aprendizagem 2 – O ser*

humano é um ser social propõe essa discussão sem articular o tema a conceitos e teorias.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 O SER HUMANO É UM SER SOCIAL

Nesta Situação de Aprendizagem discutiremos um tema central para a Sociologia: o ser humano e sua relação com a sociedade. Para isso, procuraremos entender como o ser humano adquire sua identidade e os meios fundamentais para sua sobrevivência, e também a sua relação com o espaço (*onde*), a temporalidade (*quando*) e o modo *como* vive, atentando para tudo o que produzem e que faz deles seres humanos e sociais.

Para trabalhar essa questão, dependendo dos recursos disponíveis em sua escola, seu professor optará por uma das duas propostas a seguir.

Proposta 1 – Leitura da obra *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe

Para trabalhar o tema central desta Situação de Aprendizagem, sugerimos a leitura da obra *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. A edição que recomendamos é a versão adaptada por Werner Zotz, da Editora Scipione (Série Reencontro). Caso você não tenha acesso a essa edição ou tenha dificuldade em encontrá-la, pode realizar a atividade utilizando os trechos selecionados a seguir.

Proposta 2 – Discussão sobre trechos do filme *Náufrago*, de Robert Zemeckis

Você conhece a história de *Náufrago*?

- () Sim, conheço, e inclusive já vi o filme.
- () Sim, já ouvi falar, mas não vi o filme.
- () Não, não conheço.

28



Para quem não conhece, aqui estão algumas informações sobre o longa-metragem

O filme *Náufrago* conta a história de Chuck Noland (interpretado por Tom Hanks), um engenheiro de sistemas de uma companhia de correios e entregas, que vive para o trabalho. Em uma de suas inúmeras viagens, o avião da companhia, sobrevoando o Oceano Pacífico, defronta-se com uma tempestade, e uma súbita e inexplicável pane nas turbinas leva-o a uma queda no mar. Noland consegue acionar o equipamento de emergência e, a bordo de um pequeno bote salva-vidas, chega a uma minúscula ilha no meio do Oceano Pacífico, onde vive sozinho durante quatro anos, tendo como recursos apenas algumas caixas com encomendas da companhia que foram salvas do acidente. Sua única motivação para permanecer vivo é a lembrança da namorada Kelly (interpretada por Helen Hunt), cuja fotografia ele mantém em um relógio de bolso que ela havia lhe dado no último encontro antes do acidente.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Ao formar no aluno o procedimento da atividade de estudo, observamos que temas, conceitos e teorias podem ser abordados de modo mutuamente referentes como exige o desenvolvimento da desnaturalização dos fenômenos sociais proposto nas OCN-Sociologia e, conseqüentemente, nos *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*. Ao passo que, a atividade de estudo é composta por motivos de estudo-cognitivos, tarefas de estudo e suas ações de estudo, controle e avaliação. Nesse sentido, por suas características mais abrangentes, os temas se encaixam nos motivos de estudo-cognitivos justamente por se tratar de um ponto de partida à formação da atividade de estudo que consiste na necessidade de estabelecer uma relação teórica com a realidade e se apropriar de modos generalizados de ação.

Os conceitos e teorias, por sua vez, estão inseridos nas tarefas de estudo e suas respectivas ações, pois a característica substancial da tarefa de estudo é o domínio dos modos generalizados de ação a partir de ações de estudo em condições pré-estabelecidas nas quais os alunos participam da construção do conceito. Tais ações não só promovem nos alunos o desenvolvimento de análise, reflexão e planificação, como também, possibilitam o contato com as teorias que fundamentam os conceitos quando os envolve no processo de apropriação da origem, constituição e desenvolvimento dos mesmos, mostrando que o pensamento não surge do nada mas se baseia em uma observação empírica, teórica e metodológica da realidade concreta.

No entanto, tanto a obra *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe quanto o filme *Náufrago* de Robert Zemeckis não possibilitam aos alunos se apropriarem de conceitos, como também não os colocam em relação com uma discussão teórica que envolva a perspectiva anunciada no título dessa *Situação de Aprendizagem*,

isto é, discutir um tema central para a Sociologia que é o ser humano e a sua relação com a sociedade. Mas, ao contrário, enfatiza-se a memorização do conhecimento, bem como sua aplicação nas situações em que esses serão úteis. Trata-se, por conseguinte, de um ensino passivo que pouco desenvolve as capacidades de analisar, refletir e planejar. No print abaixo com as questões

elaboradas para a *Proposta 1 – Leitura da obra Robinson Crusoe, de Daniel Defoe* – podemos observar o foco na memorização de informações.



Após a leitura do texto, responda às seguintes perguntas:

1. Quais são as primeiras coisas que Robinson Crusoe fez ao despertar em terra, após o naufrágio?

26

Sociologia – 1ª série – Volume 1

2. Ao descobrir que o navio, trazido pela tempestade, encontrava-se próximo à praia e continuava inteiro, Robinson decide ir até ele e ver o que podia salvar da carga. Que tipo de utensílios e ferramentas ele recupera do navio e por que os considera valiosas “riquezas” para um náufrago?

-
3. Descreva as condições em que Robinson se viu, nos primeiros meses de seu exílio na ilha, e o seu estado de espírito.

4. Alguns comportamentos adotados por Robinson Crusoe não são relacionados diretamente à satisfação de necessidades básicas como alimentação, abrigo e descanso. Dentre as atividades citadas na obra, descreva duas que não se referem propriamente à sobrevivência.

27

5. Em diversos momentos do texto, Robinson utiliza-se de conhecimentos adquiridos no Brasil para atingir um objetivo. Você pode citar alguns exemplos?

-
6. Originalmente, Robinson era marinheiro e explorador. Não conhecia muito dos ofícios que viria a desenvolver na ilha. Com base na leitura do texto, cite o que ele aprendeu a fazer, nos anos em que viveu isolado, tendo apenas as poucas ferramentas que recuperara do navio e os conhecimentos que detinha na época (século XVII).

7. Durante os anos em que viveu sozinho na ilha, Robinson criou diversos animais de estimação, dentre eles um papagaio chamado Poll, ao qual ensinou a falar. Você poderia explicar por que ele fez isso?

Como podemos ver, das sete questões elaboradas apenas duas fazem os alunos estabelecerem alguma reflexão com o objetivo proposto por essa *Situação de Aprendizagem* que são as questões de número dois e sete. As demais são apenas de memorização de informações, pois apenas pedem para descrever situações vivenciadas pelo autor. Mesmo as duas questões que levam à reflexão, essas não são profundas uma vez que não há conceitos e teorias presentes no texto. Dessa forma, entendemos que é adequado usar textos que deem aos alunos oportunidades de se relacionarem com o pensamento científico presente nessa discussão e, nesse sentido, podemos citar um trecho da obra *O desenvolvimento do Psiquismo*, de Leontiev.

[...] desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração, o que gera a continuidade do progresso histórico. Era preciso portanto que estas aquisições se fixassem. Mas como, se – já vimos – elas não podem fixar-se sob o efeito de herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento de fato, diferentemente dos animais, dos homens terem uma atividade criadora e produtiva. É, aliás, o caso da

atividade humana fundamental: o trabalho. Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte. Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexidade da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético etc. Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 2004, p. 283 p. 284).

Como vimos, a mediação existente na relação sujeito/objeto no desenvolvimento da atividade de estudo que se aproxima do princípio da desnaturalização proposto pela OCN-Sociologia, exige que a atividade de ensino do professor esteja intencionalmente organizada para essa finalidade. Isto é, a atividade de ensino deve articular teoria e prática de modo a seguir os princípios do movimento dialético entre o abstrato e o concreto, cujo ponto de partida e chegada são os fenômenos da realidade objetiva. Em se tratando do desenvolvimento da desnaturalização dos fenômenos sociais, os alunos partem de temas abrangentes para construir outro olhar sobre a realidade concreta com um recorte conceitual amparado por teorias. Ou seja, por meio da análise dos

temas que lhes interessam, os alunos realizam uma redução do concreto ao abstrato, ao mesmo tempo que pela síntese fazem uma ascensão do abstrato ao concreto.

Por conseguinte, os alunos reproduzem o método de construção do conceito, isto é, chegam a essência de um dado fenômeno da realidade concreta, cujo ponto de partida é um determinado tema e, amparados por teorias, se apropriam do conceito obtendo consciência de sua instrumentalidade na mediação da realidade. Logo, ao se organizar o ensino para o desenvolvimento da atividade de estudo, a primeira ação não é buscar os meios para se chegar a definição do conceito, mas partir de um tema qualquer que motive os alunos para analisar a materialidade de um conceito por meio de sua origem, estrutura – constituição – e desenvolvimento, o que ocorre quando se aborda o tema do ser humano como um ser social com base no trecho da obra de Leontiev.

Após a redução do concreto ao abstrato, o professor deve elaborar um problema cuja solução exige a apropriação do conceito para que realizem a ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, cabe ao professor a análise do objeto e do sujeito da aprendizagem, bem como, dos aspectos afetivo-cognitivos mobilizados. Na análise, o professor precisa considerar todo processo de transformação e subsequente autotransformação do sujeito e da realidade a qual está inserido. Com isso, as ações de ensino devem envolver problemas desencadeadores, momentos de análise e síntese coletiva, textos científicos e clássicos da respectiva área do conhecimento, como também, avaliação voltada para o uso do conteúdo como explicação dos fenômenos da realidade concreta. Por isso, além do texto científico representado no trecho da obra de Leontiev, acreditamos que devem estar presentes problemas desencadeadores que

estimulem os alunos ao desenvolvimento de análises e reflexões sobre o ser humano e o mundo com o qual ele se relaciona de maneira coletiva. Logo, podemos solicitar aos mesmos que analisem o aspecto da razão humana destacado pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa, seus desdobramentos na Revolução Industrial com os avanços tecnológicos e as desigualdades sociais e as diferentes formas de olhar a juventude descritas por Dayrell considerando o processo de humanização exposto acima por Leontiev. Ademais, tal tarefa deve ser composta por diversas ações de estudo como a de leitura e compreensão de textos para que alcancem esse objetivo, a saber, realizar leitura em conjunto com o professor e tomar nota dos termos e conceitos que trouxeram dificuldade para a interpretação do texto, por exemplo.

Por sua vez, a *Situação de Aprendizagem 3 – A Sociologia e o trabalho do sociólogo* também se mostra bastante esvaziada em termos de conteúdo. A mesma conta com a entrevista de um sociólogo sobre o linchamento e umas perguntas de interpretação de texto, entre as quais, os alunos sequer têm condições de responder. Afora isto, novamente, constata-se a ausência de teorias e conceitos sobre aquilo que se propõe como objetivo.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 A SOCIOLOGIA E O TRABALHO DO SOCIÓLOGO

Nesta Situação de Aprendizagem, descobriremos um pouco mais sobre como o sociólogo trabalha. Para tanto, leia a entrevista com o sociólogo e professor da Universidade de São Paulo (USP), José de Souza Martins, concedida ao jornal *O Estado de S. Paulo*, sobre o tema linchamento.



Leitura e análise de texto

Quinhentos mil contra um

Linchamento é fruto de um Estado débil. No ranking do horror, São Paulo, Salvador e Rio lideram

No fim de semana passado, três homens suspeitos de roubo foram linchados na periferia de Salvador. No sábado, Emílio Oliveira Silva e Michael Santa Izabel, acusados de saquear residências da vizinhança, foram linchados por mais de 30 pessoas. Emílio foi morto a pauladas. Domingo, a vítima foi um homem de identidade desconhecida. Ele também foi perseguido por mais de 30 moradores, que o acusavam de roubar uma TV. Morreu no local, a 200 metros de onde Emílio e Michael foram atacados. Na noite de segunda-feira, em Ribeirão Preto (SP), o estudante Caio Meneghetti Fleury Lombardi, que invadiu um posto de gasolina, atropelou o frentista Carlos Pereira Silva e tentou fugir, sofreu uma tentativa de linchamento. Por fim, na quinta-feira, um adolescente da Fundação Casa (ex-Febem) foi linchado até a morte por outros internos, em Franco da Rocha (SP).

Foram cinco casos noticiados em 6 dias. Não se trata de uma epidemia – em nosso contexto, é algo normal. José de Souza Martins, sociólogo e colaborador do “Aliás”, estuda linchamentos há quase 30 anos e documentou 2 mil casos. [...]

O Brasil é o país que mais lincha no mundo?

Possivelmente. Isso nos últimos 50 anos, período que minha pesquisa abrange. Não dá para ter certeza, porque linchamento é o tipo de crime inquantificável. Mesmo os americanos, quando tentaram numerar seus casos, tiveram fontes precárias. O linchamento é um crime altruísta, ou seja, um crime social com intenções sociais. O linchador age em nome da sociedade. É um homem de bem que sabe que está cometendo um delito e não quer visibilidade. Por outro lado, no Código Penal brasileiro não existe o crime de linchamento, somente o homicídio. Então, ele não aparece nas estatísticas. Os casos são diluídos. Estimo que aconteçam de 3 a 4 linchamentos no país por semana, na média. São Paulo é a cidade que mais lincha. Depois, vêm Salvador e Rio de Janeiro.

Que análise o senhor faz de um país habituado ao linchamento?

As sociedades lincham quando a estrutura do Estado é débil. Há momentos históricos em que isso acontece. Na França, depois da 2ª Guerra Mundial, quando não havia uma ordem política, havia a tonsura (a raspagem dos cabelos) de mulheres que tiveram relações sexuais com nazistas. Era uma forma de estigmatizar, para que ela ficasse marcada. O linchamento original, nos Estados Unidos, tinha essa característica.

O que configura um linchamento?

É uma forma de punição coletiva contra alguém que desenvolveu uma forma de comportamento antissocial. O antissocial varia de momento para momento e de grupo para grupo. Na França, ter traído a pátria era um motivo para linchar. No caso da Itália, aconteceu o mesmo. No Brasil, é o fato de não termos justiça, pelo menos na percepção das pessoas comuns. Nesse caso do atropelamento de um frentista em Ribeirão Preto, por exemplo, o delegado decidiu inicialmente por crime culposos (depois mudou para doloso). As pessoas que tentaram linchar o rapaz acreditavam que não haveria justiça, já que a pena seria mais leve por conta da atenuante.

Qual o perfil de quem é linchado?

Em geral, é linchado o pobre, mas há várias exceções. Há uma pequena porcentagem superior de negros em relação a brancos. Se um branco e um negro, separadamente, cometem o mesmo crime, a probabilidade de o negro ser linchado é maior.

Que criminoso é mais vulnerável?

O linchado pode ser desde o ladrão de galinha até o estuprador de criança. Sem dúvida, os maiores fatores são os casos de homicídio. Se a vítima do assassino é uma criança ou um jovem, ou se houve violência sexual, os linchamentos são frequentes. Há muitas ocorrências por causa de roubo, especialmente se o ladrão é contumaz. Acredito que tenha sido o caso dos rapazes em Salvador. A própria população estabelece uma gradação da pena que vai impor ao linchado. Esta é a dimensão de racionalidade num ato irracional.

Como funciona essa gradação?

Um ladrão de galinha vai sair muito machucado – e pode acontecer de ele morrer. Mas o risco de ser queimado é mínimo. Com o estuprador é o contrário. Há também uma escala de durabilidade do ódio. Se um ladrão sobreviver durante 10 minutos de ataque, está salvo. Tem havido muitas tentativas de linchamento em acidentes de trânsito. Mas normalmente a polícia chega logo e evita o ataque.

Mulheres são linchadas?

É raríssimo. Nos 2 mil casos que estudei, há dois ou três em que uma mulher foi a vítima. Agora, há muitas mulheres linchadoras no Brasil. Mulheres e crianças.

Quem são os linchadores no Brasil?

Não há tanto uma divisão de ricos e pobres. De modo geral, os linchamentos são urbanos. Ocorrem em bairros de periferia. Porém, há linchamentos no interior do país, onde quem atua é a classe média. O caso mais emblemático é o de Matupá, no Mato Grosso. O linchamento foi filmado e passado pela televisão, no noticiário. Três sujeitos assaltaram o banco, a população conseguiu linchá-los e queimá-los vivos. Isso foi a classe média. E quando a classe média lincha, a crueldade tende a ser maior, porque ela tem prazer no sofrimento da vítima. O pobre é igualmente radical, porém é mais ritual na execução do linchamento.

[...]

Estamos todos sujeitos a participar de um linchamento?

Se você tem valores bem fundamentados, não vai participar de um linchamento. Ele envolve pessoas cuja referência social é frágil. O problema é que elas são maioria no Brasil. Estima-se que 500 mil brasileiros tenham participado de linchamentos nos últimos 50 anos. Não é um número pequeno. [...]

MARTINS, José de Souza. Quinhentos mil contra um. *O Estado de S. Paulo*, 17 fev. 2008. Aliás. Entrevista concedida a Flávia Tavares. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,quinhentos-mil-contra-um,125893,0.htm>>. Acesso em: 17 maio 2013.



Crime culposos: praticado sem a intenção de causar dano.

Crime doloso: praticado com a intenção de causar dano (dolo = má-fé).

Aproveite as explicações de seu professor e a entrevista apresentada e responda:

1. Por que a jornalista pediu ao sociólogo que falasse sobre o tema?

2. Retomando as características do senso comum discutidas em sala de aula, explique como o entrevistado procura fugir do senso comum ao falar do assunto.

Como se pode ver, os alunos não encontram em momento algum a definição de Sociologia, isto é, o que é afinal de contas o olhar sociológico? Entendemos que, até agora, os alunos não conseguem ter uma compreensão desse olhar, pois nada foi devidamente proposto. Seja o estranhamento, a desnaturalização, o olhar sociológico, o senso comum, o pensamento científico, etc. carecem de conteúdos necessários à sua compreensão pelos alunos.

Assim, a questão número dois, por exemplo, não pode ser respondida por meio desse material, pois o aluno não sabe ao certo o que é o senso comum. Mas,

essa não é a única questão presente nessa *Situação de Aprendizagem* que não se pode responder por meio do *Caderno do Aluno*, abaixo podemos ver outras.

1. Faça um resumo a respeito do surgimento da Sociologia, relacionando-o à Revolução Industrial e ao processo de urbanização.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Mostre as diferenças entre o trabalho do assistente social e o do filósofo em comparação com o do sociólogo.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery designed for writing.

Em nenhum momento, nesse material, se trata do surgimento da Sociologia, do processo de Revolução Industrial e de urbanização. Assim como, não se fala do trabalho do assistente social e o do filósofo. Essas informações estão empobrecidamente dispostas no *Caderno do Professor*, criando, novamente, uma dependência dos alunos para com o professor, isto é, os mesmos só conseguem responder o que lhes é perguntado à medida que obtém a explicação do professor. Trata-se de um modelo que impede o desenvolvimento da autonomia dos alunos frente aos exercícios propostos. Por isso, entendemos que os textos devem ser todos disponibilizados no *Caderno do Aluno* para que o mesmo consiga ou busque, em um determinado momento, responder às questões colocadas por conta própria. Aliás, os prints abaixo dessa mesma *Situação de Aprendizagem* do *Caderno do Professor* podem mostrar

com bastante clareza a disparidade do volume de conteúdo do *Caderno do Professor* em comparação ao *Caderno do Aluno*.

Etapla 1 – O contexto de surgimento da Sociologia

Neste momento você já pode expor para os alunos quando surgiu a Sociologia, o contexto da época e como os sociólogos se distinguem dos profissionais de outras áreas. A discussão sobre o contexto histórico pode ser feita com o auxílio do professor de História, propiciando uma abordagem interdisciplinar.

A Sociologia nasceu no século XIX, um século marcado por dualidades:

- ▶ de um lado, a *ideia de progresso*. Difunde-se a ideia de que a história da humanidade não apenas caminha em uma direção, como também aponta para uma evolução – essa evolução era o progresso da humanidade;
- ▶ por outro lado, muitos viam as mudanças em curso como um *sinale de desordem*, e não de evolução (GAY, 1998; MARTINS, 2003).

Pessoas que viveram o período chamavam a própria época de “uma era de mudanças”, um “século de transições” (GAY, 1998, p. 43). Uma das características do século XIX é que a própria *natureza das mudanças se alterou*, elas tornaram-se muito mais rápidas. Não só ocorreram as grandes imigrações para a América, como a migração do campo para a cidade. A presença de grandes avanços de um lado, e de miséria, fome e exploração de outro, fez com que as pessoas comessem a ter um sentimento generalizado de desordem, uma sensação de estar à deriva, sem rumo (GAY, 1998). Tratava-se, portanto, de uma época marcada por “dilemas sociais” (FERNANDES, 1980, p. 27), em que a Sociologia surge como ciência preocupada em construir explicações a respeito da sociedade e de suas transformações.

A palavra “Sociologia” nasceu por volta de 1830, na França, cunhada por Augusto Comte. Assim como outros homens de sua época, Comte considerava que a sociedade

estava em crise e achava que a função da Sociologia seria a de *resolver a crise do mundo moderno*, isto é, fornecer um sistema de ideias científicas que presidiria a reorganização social. A Sociologia era entendida de forma ampla e incluía parte da Psicologia, da Economia Política, da Ética e da Filosofia da História (a discussão sobre a especificidade do objeto da Sociologia ocorrerá no próximo volume). Você pode mostrar aos alunos que hoje ela é uma ciência autônoma em relação a todas essas citadas.

Achava-se que o mundo moderno estaria em crise, devido ao contexto da época, da Revolução Industrial e da rápida urbanização.

A Revolução Industrial havia começado no século XVIII, mas suas consequências para a vida das pessoas se fizeram sentir com mais força somente no século XIX. Ela está relacionada ao desenvolvimento de um sistema fabril mecanizado, que produz quantidades tão grandes e a um custo tão rapidamente decrescente, que não precisa mais depender da demanda existente, pois ela cria o seu próprio mercado. A indústria automobilística ajuda a entender isso. Não foi a demanda por carros em 1890 que criou a indústria de porte que hoje conhecemos, mas a capacidade de produzir carros baratos – isso é que fomentou a atual demanda em massa. Inclusive, no início, muitas pessoas tinham medo dos carros.

Nos grandes centros urbanos, a Revolução Industrial disseminou a miséria e o descontentamento entre operários e pequenos comerciantes. No século XIX, tanto operários como pequenos comerciantes não viam que o problema não eram as máquinas em si, mas todo um sistema econômico que estava se alterando.

No início da Revolução Industrial, um dos fatores que atraíram os trabalhadores e os fizeram deixar os campos eram os salários mais

altos e a liberdade que a cidade trazia. Karl Marx mostra que um fator importante para essa migração para a cidade foi a concentração da propriedade com o objetivo de aumentar as pastagens para a criação de ovelhas, para a produção da lã destinada às manufaturas. A redução da margem de lucro, ocasionada pela competição, fazia com que o preço dos produtos caísse e muitos empresários, para diminuir os custos de produção, passaram a contratar mulheres e crianças, cujos salários eram muito mais baixos do que os dos homens. A Revolução Industrial alterou o modo de vida das pessoas, trouxe novos costumes, novos hábitos, novos valores. Ela mudou também o ritmo de vida das pessoas. Este sempre fora dado pela luz diurna, fazendeiros e artesãos começavam e terminavam o seu dia, em geral, com o amanhecer e o crepúsculo. Com a disseminação da energia elétrica, o dia passou a ser encomprido artificialmente (antes o gás, o óleo e a vela já faziam isso, mas eram caros). O tempo passou a ser controlado, curvando-se à vontade dos homens. Ele foi regularizado, dividido e homo-

geneizado. As fábricas passaram a funcionar em turnos e os operários começaram a trabalhar à noite. Um último ponto a respeito da industrialização: ela trouxe consigo a disciplina fabril, ou seja, o indivíduo não trabalhava mais de acordo com o clima e estações do ano. Agora deveria aprender a trabalhar de maneira adequada à indústria, ou seja, em um ritmo regular de trabalho diário ininterrupto e inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações no trabalho agrícola.

Acompanhando a Revolução Industrial ocorria o processo de urbanização, com o desenvolvimento e crescimento desmesurado das cidades, que se tornaram o palco dessas transformações. Ocorreu um esvaziamento do campo. As pessoas não só atravessavam oceanos, como também partiam do campo para as cidades em busca dos meios para sua sobrevivência ou de melhores condições de vida. Paris tinha quase 600 mil habitantes em 1800. Em 1850, mais de 1 milhão, e em 1900, mais de 2,5 milhões (GAY, 1998, p. 45).

O século XIX pode ser compreendido como a era dos trens expressos. Os trens eram a metáfora das rápidas mudanças. Sua velocidade servia como símbolo para a velocidade das mudanças. E assim dinamizaram ainda mais as transformações (por meio deles os jornais passaram a chegar cada vez mais rápido aos lugares mais distantes e assim a informação pôde se difundir com mais velocidade). Eles beneficiaram também a indústria, ajudaram a baixar o custo do transporte da produção e as mercadorias perecíveis puderam ser transportadas de forma mais ágil.

Eles impuseram uma precisão ao tempo que nunca antes houvera. As cidades tiveram de acertar seus relógios. Antes deles, cada cidade marcava as horas como bem queria.

GAY, Peter. Arquitetos e mártires da mudança. In: *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 54-55.

Em meio a tudo isso surgiu a Sociologia. Ela veio, nesse primeiro momento, não só para compreender, mas também para reformar a sociedade. Afinal de contas, a pobreza existente nas sociedades industriais não era mais vista como um *problema natural*, um castigo da natureza ou da Providência, mas

fruto da exploração excessiva e, portanto, um *problema social*. A Sociologia nasceu como uma ciência da sociedade industrial (BOTTOMORE, 2008, p. 19-21), ainda que seus pais não concordassem entre si quanto aos métodos a ser empregados, tampouco quanto ao objeto dessa ciência.

Ao tratar de compreender a especificidade do que poderia ser chamado de “social” e dada a própria natureza de seu objeto, a Sociologia sofre continuamente as influências de seu contexto. Ideias, valores, ideologias, conflitos e padrões presentes nas sociedades permeiam a produção sociológica. [...] A Sociologia era, e continua a ser, um debate entre concepções que procuram dar respostas às questões de cada época. Por inspirar-se na vida social, não pode, portanto, estar ela própria livre de contradições.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro; QUINTANEIRO, Tânia. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 22.

Logo, a Sociologia, desde o seu início, não foi marcada pelo consenso, mas por intensos debates entre diferentes correntes de pensamento. Há correntes que procuram explicar a sociedade a partir de seus fundamentos econômicos (como a de Karl Marx) e outras que fazem uma interpretação causal da cultura e da história (como a de Max Weber). Há também perspectivas teóricas que explicam a sociedade a partir de um princípio do equilíbrio e de uma tendência à integração (como a de Émile Durkheim) e outras que veem a sociedade a partir das contradições e dos antagonismos que separam os indivíduos.

Considerando que os jovens agora já possuem uma noção do contexto do surgimento da Sociologia e de suas tensões, é possível explicar a distinção entre Sociologia e outras disciplinas, como o Serviço Social ou a Filosofia. Muitos jovens confundem-nas. Por isso, faz-se necessário estabelecer uma distinção entre elas. No que se refere ao Serviço Social, pode-se dizer que a Sociologia se distingue dele, pois ela é uma tentativa de *compreensão* da realidade, ao passo que o serviço do assistente social é sempre uma *ação* na sociedade (BERGER, 2007).

Também se faz necessária a distinção entre Sociologia e Filosofia. Embora a Filosofia, assim como a Sociologia, estude o ser humano, suas preocupações, normalmente, dizem respeito mais a abstrações do que a uma compreensão dos homens imersos em contextos históricos especí-

ficos. Você pode exemplificar como achar necessário para que os jovens possam compreender tal distinção. Um questionamento filosófico sobre a realidade pode passar pelas seguintes questões: *O ser humano é livre? O que é liberdade?* Tais questões são muito genéricas e não se preocupam tanto com as especificidades dos diferentes homens e mulheres em sociedades distintas. Na verdade, a Filosofia trabalha, na maioria das vezes, com um conceito genérico de ser humano, pois se preocupa mais com a humanidade. Já o sociólogo preocupa-se com *questões específicas a determinados contextos históricos*. A abordagem do tema “liberdade”, quando é feita por um sociólogo, pode partir, por exemplo, das seguintes questões: *Qual é a concepção de liberdade para os japoneses? No Brasil, existe diferença entre o que uma pessoa de classe média e uma pessoa de classe alta entendem pelo conceito de “liberdade”?* Ou seja, há a preocupação em compreender a sociedade em momentos históricos e culturais específicos.

Com isso, esperamos que os alunos tenham adquirido uma noção do trabalho do sociólogo, suas preocupações, bem como entendido o contexto do surgimento da Sociologia.

À medida que esse texto não se apresenta no *Caderno do Aluno*, torna-se muito difícil para o mesmo compreender o que é a Sociologia e o seu contexto histórico de surgimento. Por conseguinte, podemos afirmar que os *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola* se inserem na lógica formal à qual se baseia a pedagogia das competências que os fundamentam. Nessa perspectiva, cabe ao professor apresentar e explicar conteúdos de característica empírica aos alunos numa forma pronta e completa, de modo que os mesmos associem as

informações, visualizem sua utilidade, a expressem oralmente e realizem exercícios.

Esse ensino, cuja base é o método explicativo-ilustrativo, consiste na transmissão direta de conhecimento do professor ao aluno, de modo a enfatizar a memorização, bem como sua aplicação nas situações em que esses serão “úteis”. Trata-se, como vimos, de um ensino passivo que pouco desenvolve as capacidades dos alunos de analisar, refletir e planejar. Ademais, a sensibilidade sociológica que norteia a elaboração dos *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola* confirma, por sua vez, sua forma simplificada de apresentação dos conteúdos próprios à Sociologia. Até o momento, observa-se que o objetivo do aprendizado não é a apropriação de conceitos, mas uma relação com a realidade social muito próxima a do senso comum. Por isso, não encontramos textos que proporcionem aos alunos a apropriação de conceitos como, por exemplo, o conceito de Sociologia tal qual exposto num trecho do livro *O que é Sociologia* de Carlos Benedito Martins.

A sociologia constitui um projeto intelectual tenso e contraditório. Para alguns ela representa uma poderosa arma a serviço dos interesses dominantes, para outros ela é a expressão teórica dos movimentos revolucionários. A sua posição é notavelmente contraditória. De um lado, foi proscrita de inúmeros centros de ensino. Foi fustigada, em passado recente, nas universidades brasileiras, congelada pelos governos militares argentino, chileno e outros do gênero. Em 1968, os coronéis gregos acusavam-na de ser disfarce do marxismo e teoria da revolução. Enquanto isso, os estudantes de Paris escreviam nos muros da Sorbone que “não teríamos mais problemas quando o último sociólogo fosse estrangulado com as tripas do último burocrata”. Como compreender as avaliações tão diferentes dirigidas com relação a esta ciência? Para esclarecer esta questão, torna-se necessário conhecer, ainda que de forma bastante geral e com algumas omissões, um pouco de sua história. Isto me leva a situar a sociologia – este conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida social – no contexto histórico que possibilitou o seu surgimento, formação e desenvolvimento. Este livro parte do princípio de que a sociologia é o resultado de uma tentativa de compreensão de situações sociais radicalmente novas, criadas pela então nascente sociedade capitalista. A trajetória desta ciência tem sido uma constante tentativa de dialogar com a civilização capitalista, em suas diferentes fases. Na verdade, a sociologia, desde o seu início, sempre foi algo mais do que uma mera

tentativa de reflexão sobre a sociedade moderna. Suas explicações sempre contiveram intenções práticas, um forte desejo de interferir no rumo desta civilização. Se o pensamento científico sempre guarda uma correspondência com a vida social, na sociologia esta influência é particularmente marcante. Os interesses econômicos e políticos dos grupos e das classes sociais, que na sociedade capitalista apresentam-se de forma divergente, influenciam profundamente a elaboração do pensamento sociológico. Procuro apresentar, em termos de debate, a dimensão política da sociologia, a natureza e as consequências de seu envolvimento nos embates entre os grupos e as classes sociais e refletir em que medida os conceitos e as teorias produzidos pelos sociólogos contribuem para manter ou alterar as relações de poder existentes na sociedade. (MARTINS, 2006, p. 7-9).

Como se pode ver, esse texto traz diferentes concepções sobre o conceito de Sociologia. Com ele podemos, inclusive, dialogar com a proposta recorrente de mostrar que há várias formas de olhar para um mesmo fenômeno da realidade. Mas, para tanto, é fundamental que os textos estejam presentes no *Caderno do Aluno* para que os mesmos os leiam e elaborem as respostas para as questões propostas. Na *Situação de Aprendizagem 4 – A Socialização*, por exemplo, temos poucos textos que tratam do conceito, a maior parte do espaço é ocupado com linhas em branco para os alunos escreverem.

Essa *Situação de Aprendizagem* é composta por três etapas, sendo que a primeira pouco contribui para compreensão do processo de socialização. O exercício não contém textos de apoio que propiciem uma compreensão do

conceito, solicitando apenas que os alunos preencham um quadro com informações sobre quando e onde nasceram.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 A SOCIALIZAÇÃO

Nesta Situação de Aprendizagem, estudaremos o processo de socialização. Você já se perguntou quando, onde e como passamos a viver em sociedade? Para iniciarmos esta reflexão, que tal uma atividade em que o foco é você? Aguarde as orientações do professor e registre suas repostas nos espaços a elas destinados.

Eu nasci no século _____;	O continente em que vivemos se chama _____;
na década de _____;	o país que habitamos se chama _____;
no ano de _____;	o nome do nosso Estado é _____;
no mês de _____;	a cidade em que moramos se chama _____;
no dia _____;	o bairro onde fica nossa escola se chama _____;
no município de _____;	moro na rua _____;
no Estado de _____.	número _____.

A *Etapa 1 – Quem somos?* propõe aos alunos uma reflexão muito próxima ao senso comum, isto é, que algo mudou em minha vida desde quando nasci. Com textos que possibilitem aos alunos se apropriarem do conceito, os mesmos poderiam observar que essas mudanças envolvem um processo de aprendizagem. Entretanto, no print abaixo podemos ver que as questões não se pretendem profundas, isto é, levar os alunos além do que já percebem com certa clareza. Por isso, nada de novo lhes é apresentado nesse momento e essa ausência de novidade, muitas vezes, torna o conteúdo proposto desinteressante,

ou seja, os alunos acham que já sabem tudo sobre o conteúdo que se pretende apresentar.

Etapa 1 – Quem somos?

Depois de completar as informações solicitadas, pense um pouco sobre o que você escreveu nas colunas da esquerda e da direita. Em seguida, responda:

1. No período que vai do dia em que você nasceu até o dia de hoje, alguma coisa mudou na sua vida? O quê?

39

Sociologia – 1ª série – Volume 1

2. Cite alguns exemplos.

Não disponibilizar textos que tratem do processo de socialização dificulta, inclusive, a compreensão dos alunos da sequência didática proposta. Pois, pela ausência de um fio condutor vinculado ao conceito, muitos não conseguem

realizar os exercícios propostos a partir da leitura do texto *A civilização grega* de François Chamoux como podemos ver abaixo.



Leitura e análise de texto

O jovem ateniense, com cerca de seis ou sete anos de idade, abandona a companhia exclusiva das mulheres no gineceu (parte da casa que, na Grécia Antiga, era reservada às mulheres) e passa a ir à escola, acompanhado por um escravo a que se chama pedagogo. [...] Os professores trabalham por conta própria e recebem dos pais da criança o pagamento pelos seus serviços. O gramatista ensina a ler, a escrever e a contar, e depois faz os alunos aprenderem de cor os poemas de Homero, de Hesíodo, de Sólon ou de Simônides. Os diálogos de Platão mostram a grande importância que se atribuía ao conhecimento dos poetas para a formação intelectual e moral. O professor de música ensinava a tocar lira (instrumento de cordas dedilháveis ou tocadas com palheta, de larga difusão na Antiguidade) e cítara (instrumento de cordas dedilhadas ou tocadas com palheta, derivado da lira, que atravessou os séculos com muitas variantes, mantendo, no entanto, a característica de que as cordas atravessam toda a caixa de ressonância); esta última era um instrumento mais complexo, que exigia uma competência técnica pouco compatível com as tradições de uma educação liberal. [...] Em todo caso, a música desempenha papel fundamental na educação do jovem grego. Por fim, o professor de ginástica, ou pedótriba, ensinava à criança os principais exercícios atléticos em edifícios especialmente construídos para esse efeito, chamados palestras (a palestra era uma dependência do ginásio. Uma palestra era formada por um pátio rodeado por construções que serviam de vestiário, salas de ginástica, espaço para descanso e, às vezes, salas para banhos). A partir dos quinze anos, o jovem frequenta ginásios¹ públicos, na Academia, no Liceu ou no Cinosarges, onde encontra à sua disposição instalações análogas às de palestras privadas, tendo além disso uma pista de corrida, jardins e salas de reunião em que os filósofos e os sofistas gostavam de se encontrar com os seus discípulos após os exercícios físicos.

¹ "Situados fora da cidade, eram jardins cheios de árvores, refrescados por águas correntes, em cujas imediações havia monumentos religiosos (altares, estátuas, recintos sagrados) e instalações desportivas: pistas cobertas, fontes em que os atletas se lavavam, pequenas construções onde repousavam e deixavam as suas roupas ou os acessórios." (CHAMOUX, 2003, p. 302.)

1. Quais semelhanças você observa na educação dos jovens gregos da Antiguidade e na educação dos jovens brasileiros de hoje?

2. E quais seriam as diferenças?

Os alunos não conseguem pegar, por exemplo, o aspecto da mudança levantado pelo primeiro grupo de perguntas sobre suas vidas e associá-lo ao texto acima e ao segundo grupo de questões sobre as semelhanças e diferenças entre suas vidas e as dos jovens atenienses no que se refere a educação. Ao não estabelecer contato com o conceito, os alunos não percebem que um

processo de aprendizagem está intrínseco às relações sociais que vivenciam, que se ampliam e diversificam conforme os espaços que passam a frequentar.

Além disso, chama atenção que a organização dessa aprendizagem não constrói um diálogo com a *Situação de Aprendizagem 2 – O ser humano é um ser social*, pois viria a calhar levando em consideração que essa etapa da *Situação de Aprendizagem 4* é intitulada com a pergunta *Quem somos?*, e que em seguida questiona-se sobre quando e onde nasceram. Assim, tal como nas propostas pedagógicas observadas na *Situação de Aprendizagem 2*, não se apresenta aos alunos os conceitos com clareza, ou seja, não se têm a compreensão da natureza social humana ou sequer da influência da época e do lugar em que nasceram naquilo que são ou que podem fazer. Não se sabe, por exemplo, dizer ao certo o que salvou a vida de Robinson Crusoé ou de Chuck Noland.

Como veremos abaixo, a *Etapa 2 – O que aprendemos* e a *Etapa 3 – Como pensamos*, são as únicas que tratam de apresentar o conceito, mas entendemos que as mesmas o fazem de modo insuficiente. Os únicos autores citados são

Peter Berger e Thomas Luckmann, com pequenos trechos da obra que escreveram conjuntamente.

Etapa 2 – O que aprendemos

O aprendizado da linguagem, das formas de convivência, das regras, constitui o que denominamos **socialização**. Do ponto de vista da Sociologia, a *socialização* constitui um *processo*, ou seja, um *desenvolvimento* pelo qual todos nós passamos no decorrer da vida e que possui diversas fases. A *socialização* pode ser definida, em linhas gerais, como a imersão dos indivíduos no “mundo vivido”, que é, ao mesmo tempo, um “universo simbólico e cultural” e “um saber sobre esse mundo”. Em outras palavras, trata-se do processo de aprendizado de tudo aquilo que nos permite viver em sociedade. Desse modo, dizemos que nenhuma pessoa nasce membro de uma sociedade, mas precisa ser gradualmente introduzida nela, por meio da interiorização de normas, regras, valores, crenças, saberes, modos de pensar e tantos outros elementos que compõem a herança cultural de um grupo social humano.

Chamamos de *socialização primária* a primeira fase da vida, em que aprendemos a falar, a brincar e a conviver com as outras pessoas, muitas vezes imitando o que nossos pais e as outras crianças fazem.



Leitura e análise de texto

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 175.

Durante a socialização primária, não escolhemos as pessoas responsáveis por este processo. Em outras palavras, não escolhemos a família em que nascemos. Para as crianças, essas pessoas se tornam seus “outros significativos”, pois são os responsáveis por cuidarem delas e lhes apresentarem, por assim dizer, o mundo ao redor. Ora, nossos pais, avós e irmãos também têm sua própria forma de pensar e ver o mundo, de modo que aquilo que nos ensinaram quando éramos crianças tem relação com a sua maneira de ver as coisas. Por essa razão, tendemos a reproduzir hábitos e costumes dos locais em que nascemos ou fomos criados. Somente mais tarde, quando entramos em contato com pessoas de origens diferentes, percebemos as diferenças entre nosso modo de pensar e agir e o dos outros.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.



Leitura e análise de texto

A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 175.

Durante a sua vida, o ser humano passará por inúmeras outras “socializações secundárias”, à medida que passa a frequentar outros espaços sociais e a interagir com novos grupos. Cada vez mais, precisará interiorizar novos conhecimentos e saberes específicos, para lidar com a realidade de forma bem-sucedida. Um exemplo de processo de socialização secundária é a incorporação de saberes profissionais que preparam o indivíduo para o mundo do trabalho. Isso pode ser feito no interior de uma instituição educacional, como uma faculdade, por exemplo, ou no próprio ambiente de trabalho, à medida que o funcionário aprende, na convivência com os colegas e por meio das instruções de seus superiores, o que é preciso para desenvolver suas atividades.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Entendemos que outros autores poderiam ser citados como, por exemplo, o próprio Giddens. Esse autor contribui com mais informações sobre como agem

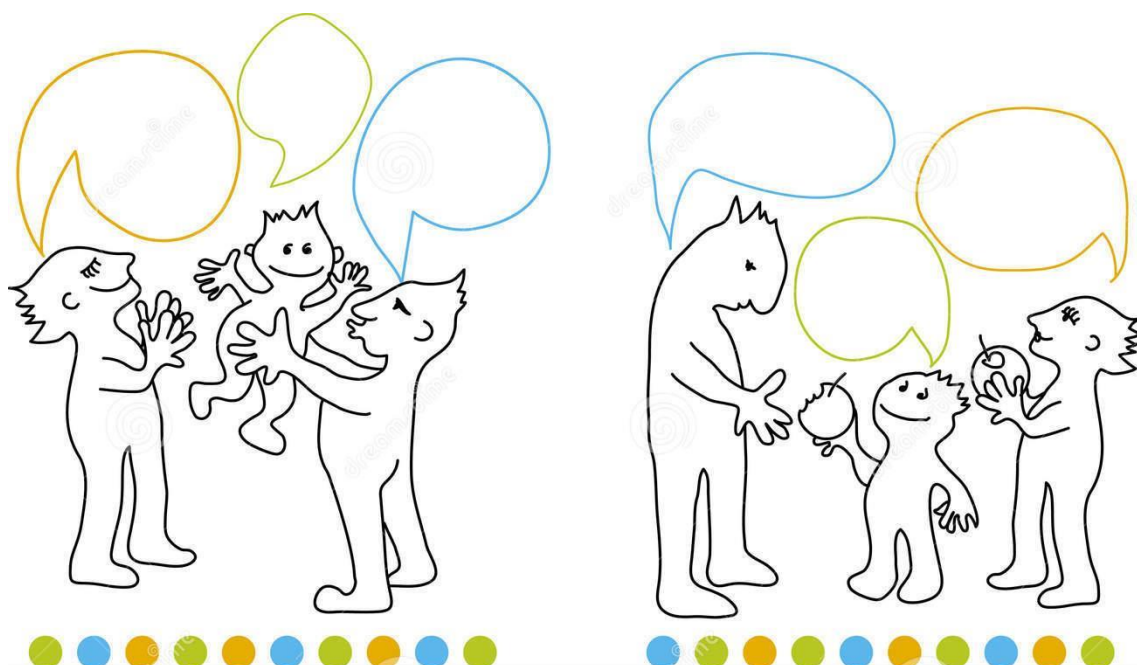
os agentes de socialização, além de, na socialização primária, se referir ao recém-nascido como um ser ativo, isto é, uma perspectiva diferente da afirmação de que há uma tendência à reprodução dos hábitos e costumes dos locais em que se nasce ou vive como observado no texto acima. Assim, não só retoma-se algo proposto na *Situação de Aprendizagem 1* de mostrar que há diferentes olhares sobre um mesmo fenômeno da realidade, como também amplia-se a possibilidade de desnaturalização das relações sociais.

O processo pelo qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida de sua sociedade é chamado de socialização. A socialização é o principal canal para a transmissão da cultura através do tempo e das gerações. A socialização, portanto, é o processo por meio do qual a criança indefesa gradualmente se torna uma pessoa autoconsciente e instruída, hábil nos modos da cultura na qual ela nasceu. A socialização não é um tipo de “programação cultural”, em que a criança absorve passivamente as influências com as quais ela entra em contato. Mesmo os recém-nascidos têm necessidades e exigências que afetam o comportamento daqueles responsáveis pelo seu cuidado: a criança é, desde o início, um ser ativo. A socialização conecta diferentes gerações umas com as outras. O nascimento de uma criança altera as vidas daqueles que são responsáveis pela sua criação – e eles mesmos, portanto, passam por novas experiências de aprendizado. Os cuidados dos pais comumente ligam as atividades dos adultos às crianças para o restante de suas vidas. As pessoas mais velhas, é claro, permanecem pais quando se tornam avós, produzindo então outro conjunto de relações, ligando diferentes gerações umas com as outras. A socialização, portanto, deveria ser vista como um processo que dura a vida inteira, em que o comportamento humano é continuamente modelado pelas interações sociais. Ela permite que os indivíduos desenvolvam a si mesmos e a seu potencial, a aprender e a fazer ajustes. Os sociólogos falam com frequência que a socialização ocorre em duas grandes fases, envolvendo um número de diferentes agentes de socialização. Os agentes de socialização são grupos ou contextos sociais em que ocorrem processos significativos de socialização. A socialização primária ocorre na primeira infância e na infância e é o mais intenso período de aprendizado cultural. É o tempo em que as crianças aprendem a língua e os padrões básicos de comportamento que forma a base para o aprendizado posterior. A família é o principal agente de socialização durante essa fase. A socialização secundária tem lugar mais tarde na infância e na maturidade. Nessa fase, outros agentes de socialização assumem algumas das responsabilidades que antes eram da família. As escolas, os grupos de iguais, as organizações, a mídia e finalmente o lugar de trabalho se tornam formas socializantes para os indivíduos. As interações sociais nesses contextos ajudam as pessoas a aprenderem os valores, as normas e as crenças que constituem os padrões de sua cultura. (GIDDENS, 2005, p.42).

Além do texto de Giddens, poderíamos até sugerir imagens ilustrando alguns dos agentes de socialização, como as apresentadas abaixo, tamanha é

a quantidade de espaço para a realização de exercícios que os alunos podem e, muitas vezes, fazem nos próprios cadernos. São sete páginas de espaço em branco para preenchimento de questões, de um total de doze, sendo que, desse total, uma página e meia é destinada, especificamente, ao conteúdo teórico proposto, é claro dentro da lógica formal de memorização do conhecimento e

não na lógica dialética de construção do conceito e da apropriação de modos generalizados de ação.



Uma comunicação da família. In: <https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-uma-comunica%C3%A7%C3%A3o-da-fam%C3%ADlia-image23321174>.



Getty Images bbc.com. In: <https://www.gettyimages.com.br>



Ambiente de trabalho. In: <https://liderjr.com/blog/ambiente-de-trabalho/>

As imagens auxiliam o processo pedagógico de modo muito significativo, mas devem sempre ser acompanhadas de textos que as contextualizem. Por

isso, consideramos adequado aproveitar o espaço, limitado em virtude do modelo imposto pelo *São Paulo Faz Escola*, transferindo o lugar de resposta para o caderno dos alunos e inserindo nesse local textos com conteúdo teórico. Nisso, inclui não só mostrar outro olhar sobre o recém-nascido e a maneira que se relaciona com os agentes de socialização, mas também outra perspectiva sobre a vida. Isto é, na *Situação de Aprendizagem 5 – Relações e interações sociais na vida cotidiana*, a discussão sobre formas de relação e interação entre seres humanos é tão empobrecida que os alunos podem deduzir que a vida consiste numa representação de papéis, não há outra perspectiva posta que os leve, por exemplo, a concebê-la como uma vivência de relações sociais concretas.

As etapas sob as quais se subdivide essa *Situação de Aprendizagem* são todas direcionadas a uma única forma de olhar as relações e interações sociais da vida cotidiana, a saber, a representação de papéis sociais. A primeira reflexão proposta aos alunos envolve uma situação de entrevista de emprego. Parte-se

do pressuposto que, para uma entrevista de emprego, é necessário manipular a imagem pessoal.

Uma situação cada vez mais comum em nosso dia a dia, em que é necessário manipular nossa imagem pessoal, é a entrevista de emprego.

1. Você já passou por alguma entrevista desse tipo, para um estágio, por exemplo?

() Sim, já passei.

() Não, nunca passei.

2. Caso já tenha passado por essa experiência, descreva como foi.

51

Sociologia – 1ª série – Volume 1

3. Agora, seus colegas farão uma encenação de duas entrevistas de emprego. Observe e, depois, comente:

a) Quais foram as qualidades e os problemas observados nas duas entrevistas?

b) Em sua opinião, o que ajudou um candidato a se sair melhor que o outro e por quê?

Como se pode ver, a pergunta de número dois é restrita àqueles alunos que já tenham passado por alguma entrevista de emprego, do mesmo modo que a de número três também exige alguma experiência dos alunos com esse tipo

de situação. Na maior parte dos casos, os alunos sentem dificuldade para realizar as encenações, pois muitos não conseguem manipular sua imagem pessoal na posição de entrevistado e acabam sendo sinceros, ou, quando se colocam como entrevistador, não sabem fazer as perguntas certas, mesmo aqueles que, por ventura, já tenham tido algum tipo de contato com uma entrevista de emprego.

O conceito de papel é, por sua vez, definido na *Etapa 1 – Representando papéis sociais* – onde se apresenta um trecho do texto *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística* de Peter Berger. Além disso, a representação social do eu nas interações sociais é elucidada por meio das

metáforas utilizadas por Erving Goffman em sua obra *A representação do eu na vida cotidiana*.

Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada. A sociedade predefiniu a tipologia fundamental. Usando a linguagem do teatro, do qual se derivou o conceito de papel, podemos dizer que a sociedade proporciona o *script* (roteiro) para todos os personagens. Por conseguinte, tudo quanto os atores têm a fazer é assumir os papéis que lhes foram distribuídos antes de levantar o pano. Desde que desempenhem seus papéis como estabelecido no *script*, o drama social pode ir adiante como planejado. O papel oferece o padrão segundo o qual o indivíduo deve agir na situação. Tanto na sociedade quanto no teatro, variará a exatidão com que os papéis fornecem instruções ao ator.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 108-109.

Para entender como nos relacionamos com as outras pessoas no dia a dia, Goffman propôs que pensássemos as interações como se elas estivessem ocorrendo no espaço de um “teatro imaginário”. Desse modo, ele utiliza as mesmas denominações retiradas da linguagem teatral para se referir aos dramas sociais.

Observe a próxima imagem. *Você reconhece o que ela representa?* Com a ajuda do professor, identifique cada um dos elementos indicados a seguir.



- **Palco:** é onde os atores, ou seja, as pessoas que participam ativamente da representação, desenvolvem a interação. É composto de um “cenário”, que compreende a mobília, a decoração, a distribuição das pessoas e dos objetos no espaço e outros elementos que compõem o “pano de fundo” para o desenrolar da ação humana executada dentro dele.
- **Plateia:** é onde ficam os observadores, ou seja, as pessoas que observam a interação, mas não atuam diretamente. Ela é parte importante da representação, porque as ações sempre são influenciadas por quem está assistindo.
- **Fachada:** é a parte da frente do palco onde se desenvolve a representação. Goffman também utiliza esse termo para se referir ao tipo de comportamento (ou, em outras palavras, ao papel) que adotamos quando estamos diante de outras pessoas.

Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 29.

- **Bastidores:** é a parte que fica detrás do palco e não pode ser vista pelo público que está na plateia. Justamente porque não pode ser vista, é o local ideal para que os comportamentos que precisam ser manipulados para uma plateia deixem de sê-lo. É nos bastidores que os atores podem ficar mais à vontade, sair do papel, relaxar, enfim, deixar de representar.

No entanto, essa sequência didática se encerra na *Etapa 2 – Relações e interações sociais na prática cotidiana* que é composta por cinco dramatizações, as quais os alunos devem realizar e responder às questões propostas na seção *Você Aprendeu* do *Caderno do Aluno*. Como veremos abaixo, as mesmas

questões se repetem para cada dramatização, são aproximadamente cinco páginas apenas para realização desse exercício.



VOCÊ APRENDEU?



Ao final das apresentações, identifique, em cada dramatização, os seguintes itens:

• Dramatização 1

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

57

c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

d) O que o público entendeu da representação?

e) O que aconteceu nos bastidores?

• Dramatização 2

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

58

d) O que o público entendeu da representação?

e) O que aconteceu nos bastidores?

• **Dramatização 3**

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

d) O que o público entendeu da representação?

c) O que aconteceu nos bastidores?

• **Dramatização 4**

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

d) O que o público entendeu da representação?

e) O que aconteceu nos bastidores?

- **Dramatização 5**

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

d) O que o público entendeu da representação?

e) O que aconteceu nos bastidores?

Entendemos que, nesse momento, se gasta muito espaço desnecessariamente, isto é, talvez fosse mais adequado apresentar outro olhar sobre a vida. Para tanto, podemos citar um trecho da obra *A Ideologia Alemã* de Karl Marx.

O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do

processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio. A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. (MARX, 2007, p. p. 93-94).

Além de apresentar uma única perspectiva sobre as relações sociais, esse volume do *Caderno do Aluno* se encerra na *Situação de Aprendizagem 6 – A construção social da identidade* discutindo tal temática com base em elementos lúdicos. Entendemos que seria mais apropriado tratar o tema da construção social da identidade a partir da realidade dos alunos. Todavia, como veremos

abaixo, tal discussão tem início a partir de uma pesquisa em grupo sobre a identidade de super-heróis imaginários.



PESQUISA EM GRUPO

O senso comum nos transmite a ideia de que a identidade é fechada e pronta. Na verdade, a Sociologia procura mostrar justamente o contrário. Para a Sociologia, o processo de construção da identidade de uma pessoa só se conclui com a sua morte. Para discutir o caráter processual da construção identitária, monte um painel que mostre a construção da dupla identidade de um super-herói. Siga os seguintes passos:

- organizem-se em grupos;
- organizados em grupos, tragam para a sala de aula materiais como cartolinas (duas já serão suficientes), cola, tesoura, canetas coloridas etc.;
- o grupo precisa pesquisar, previamente, informações sobre super-heróis que possuam duas identidades: a do super-herói (como Batman, Homem-Aranha, Super-Homem, Mulher Maravilha, Hulk, por exemplo) e a de uma pessoa comum (respectivamente, Bruce Wayne, Peter Parker, Clark Kent, Diana Prince, Bruce Banner). A pesquisa pode ser realizada em *sites* da internet ou em livros, revistas, jornais, gibis, desenhos animados etc.

Cada grupo deve escolher apenas um super-herói. O importante é que o super-herói escolhido tenha duas identidades.

O painel servirá para explicitar como esses super-heróis *constroem suas duas identidades*: a de herói (secreta) e a de pessoa comum. Todo super-herói tem uma história, ou, na verdade, os super-heróis são construídos ao longo de várias histórias. Eles não se tornaram super-heróis da noite para o dia. Suas identidades foram sendo criadas, ao longo do tempo, a partir de experiências e trocas estabelecidas com outras personagens. O herói, portanto, vai se desenvolvendo ao longo do tempo e vive um drama. No processo de construção de sua identidade secreta, o super-herói vive um dilema: revelá-la ou não para os amigos e a pessoa amada; abandonar ou não a carreira de herói e continuar a perseguir vilões. Sua identidade nunca é fechada e acabada, pois ele vive o dilema entre ter de escolher sempre entre uma coisa e outra.

Vocês podem dividir o painel em dois. De um lado, expliquem a construção da identidade secreta (de herói) e, de outro, a identidade da pessoa comum. Por fim, vocês podem abordar o dilema que o super-herói escolhido vive provocado por sua dupla identidade. Eis algumas perguntas para orientar o trabalho:

- Como ele se comporta quando é herói?
- Quais são seus poderes?
- Como ele reage diante das adversidades?
- Quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos?
- Como ele descobriu ou desenvolveu os superpoderes?
- Quando ele assume a identidade de pessoa comum?
- Qual é sua trajetória? Qual é a sua profissão?
- Como é a sua personalidade?
- Os super-heróis lidam sempre da mesma forma com os poderes, ou cada um tem uma relação diferente com o próprio superpoder? Como cada um deles lida com esses poderes?

É importante que você e seu grupo mostrem que ele não nasceu super-herói, ainda que alguns, como o Super-Homem, tenham nascido com superpoderes. Todos se *transformam* em heróis, assim como na condição de pessoas comuns eles passaram por um *processo de socialização* em diferentes grupos ou instituições sociais, adquirindo novas identidades pessoais. Para entender como são construídas as identidades é preciso considerar a ideia de que se trata de um *processo*, de algo que está em movimento, como um contínuo vir a ser.

No espaço a seguir, você pode fazer um rascunho de suas ideias para o painel, considerando:

- a construção da identidade de pessoa comum.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

- a construção da identidade de herói.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ao desconsiderar a realidade social dos alunos das escolas públicas paulistas, o material em questão pouco contribui para a desnaturalização dos fenômenos sociais. Afinal, novamente, trata-se de propor a aprendizagem de conteúdos científicos a partir de situações fictícias, distante da realidade vivenciada por qualquer pessoa no século XXI. Talvez, se houvesse textos complementares tratando do contexto histórico onde esses personagens foram criados como, por exemplo, a Guerra Fria, ou, trazer conceitos como o de ideologia, mostrando como essa interfere no processo de construção identitária, fosse possível traçar um paralelo aos dias atuais. Mas, em termos teóricos, tudo que se tem são dois pequenos textos, um de Norbert Elias e outro de Claude

Dubar, que juntos somam um total de 15 linhas alocadas na seção *Lição de Casa do Caderno do Aluno*.



Leitura e análise de texto

Talvez seja útil acrescentar que o conceito de identidade humana está relacionado com um processo. É fácil isso passar despercebido. À primeira vista, as afirmações-eu e as afirmações-nós talvez pareçam ter um caráter estático. Eu, diria alguém, sou sempre a mesma pessoa. Mas isso não é verdade. Aos 50 anos, Hubert Humbert é diferente da pessoa que era aos dez. Por outro lado, a pessoa de 50 anos mantém uma relação singular e muito especial com a de dez. Aos 50, já não tem a mesma estrutura de personalidade dos dez anos, mas é a mesma pessoa. É que a pessoa de 50 anos proveio diretamente da de um, dois, e, portanto, da de dez anos, no curso de um processo específico de desenvolvimento. Essa continuidade do desenvolvimento é a condição para a identidade do indivíduo de dez e de 50 anos.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 152.



Leitura e análise de texto

Ora, todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles etc. Não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.

DUBAR, Claude. *A socialização e construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 135.

Afora isto, o que se encontra nessa *Situação de Aprendizagem* é espaço em branco para responder questões de interpretação de texto, incluindo uma questão sobre símbolos usados para as pessoas se diferenciarem entre si que em momento algum é abordado pelo *Caderno do Aluno*, ou seja, cobra-se novamente algo dos alunos que esse material não oferece. Considerando a premissa de que os alunos precisam compreender que existem diferentes olhares sobre um mesmo fenômeno da realidade e que devem fazer isso por meio do acesso ao conhecimento teórico, a abordagem sobre o tema da construção social da identidade tem de proporcionar aos alunos maior contato

com teorias e conceitos científicos, até mesmo para se afastar da concepção de sensibilidade sociológica que é muito próxima do senso comum e que não condiz com o princípio da desnaturalização dos fenômenos sociais das OCN-Sociologia. Para tanto, podemos usar um trecho do texto presente no livro *A identidade cultural na pós-modernidade* de Stuart Hall onde se têm três concepções diferentes sobre a identidade, isto é, a do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Direi mais sobre isto em seguida, mas pode-se ver que essa era uma concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino). A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediava para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. G. H. Mead, C. H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção “interativa” da identidade e do eu. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis. Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno,

conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2001, p. 10-13).

Como vimos, o conteúdo do material que se assimila é muito importante para a formação da atividade de estudo que pode ser capaz de desenvolver o princípio da desnaturalização das ONC-Sociologia nos alunos das escolas públicas de educação básica do estado de São Paulo. As OCN-Sociologia propõem uma abordagem mutuamente referente entre temas, conceitos e teorias, que pode dialogar com o ensino desenvolvendo as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural, sobretudo, da atividade de estudo e da atividade de ensino às quais o conteúdo é teórico em sua essência.

Podemos dizer o mesmo do aspecto metodológico, é importante que os alunos participem ativamente do método dialético de apropriação do conhecimento e se apropriem do mesmo, num processo de construção do conceito que resulte na desnaturalização dos fenômenos da realidade concreta com base no pensamento teórico. Isto é, que lhes deem autonomia para agir levando em consideração a historicidade e a materialidade dos fenômenos sociais, mais especificamente a origem, constituição e desenvolvimento de um objeto qualquer. No trecho do livro *A identidade cultural na pós-modernidade* de Stuart Hall, por exemplo, o tema da identidade é abordado com referência aos

conceitos de sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno, bem como, elementos de suas respectivas teorias.

As ações de estudo que compõem a tarefa da atividade, apresentadas como sugestão às ações práticas da lógica formal da pedagogia das competências e da sensibilidade sociológica não representam necessariamente aquilo que se entende como Atividade de Estudo tal qual observamos no capítulo anterior, mas podem desenvolver nos alunos as capacidades de análise, reflexão e planificação mental justamente por proporcionar a aprendizagem de modos generalizados de ação, cuja base são as teorias e os conceitos científicos amparados pela atividade de ensino.

Ao passo que, em diferentes momentos do volume I do *Caderno de Sociologia do Aluno* da 1ª série do ensino médio, observa-se que esse material mantém a aprendizagem dos alunos no nível do concreto imediato, isto é, no ponto de partida do concreto pensado, não cumprindo com o que se exige para o desenvolvimento do princípio da desnaturalização dos fenômenos sociais como proposto pelas OCN-Sociologia. A abordagem necessária à desnaturalização dos fenômenos sociais, portanto, não existe nos *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, de modo que há apenas definições bastante empobrecidas dos conceitos que são transmitidos de forma direta aos alunos por meio da explicação do professor que em diferentes momentos mostra-se insuficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com os *Cadernos de Sociologia* em sala de aula é, por conseguinte, muito desafiadora. Por não participarem ativamente da construção do conhecimento – objeto da aprendizagem – os alunos demonstram-se desinteressados, limitando-se ao preenchimento das questões propostas no *Caderno do Aluno*, que basicamente consiste na memorização de informações, em sua maioria, apresentadas pelo professor. A significativa ausência de conteúdos resulta num nível de desenvolvimento precário de leitura e escrita, bem como cria nos alunos uma relação de total dependência para com os conteúdos transmitidos pelo professor que, por sua vez, também possui o *Caderno do Professor*. É notório a ausência de sentido para os alunos nessa lógica de apropriação do conhecimento, a grande maioria deles não conseguem compreender a relevância dos conteúdos propostos, sendo que outros crêem que já sabem o que se pretende estudar na disciplina tamanha a simplicidade a qual fora reduzido os conteúdos nesse material.

Conclui-se, por sua vez, que o princípio da desnaturalização das OCN-Sociologia não está presente nos conteúdos disponibilizados pelo *Caderno do Aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola*. Ao se fundamentar na pedagogia das competências, esse material apenas reforça os interesses neoliberais de mercantilização da educação. Por meio do princípio da sensibilidade sociológica, tem-se a redução do conteúdo próprio da Sociologia às empobrecidas definições que de forma alguma propiciam o desenvolvimento do pensamento teórico com base nos conceitos científicos que as OCN-Sociologia recomendam à desnaturalização dos fenômenos sociais.

A lógica formal que se apresenta na proposta pedagógica desse material não propicia uma abordagem mutuamente referente entre temas, conceitos e teorias. Os alunos estão limitados a uma apropriação passiva do conhecimento transmitido pelo professor a partir do *Caderno do Professor*, tendo que preencherem espaços vazios de seu material a partir de informações que memorizam ou não, com base nas explicações do professor. Trata-se, portanto, de um material contraditório, cuja simplicidade de apresentação dos conteúdos próprios a Sociologia a reduz a um nível muito próximo do senso comum, podendo, inclusive, gerar nos alunos o desinteresse por essa área do conhecimento.

A lógica dialética, por outro lado, se mostra bastante eficiente para os propósitos da desnaturalização das explicações e concepções dos fenômenos sociais proposto pelas OCN-Sociologia. Sua característica central é apropriação da essência do fenômeno estudado, por meio do desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente, que na área da Sociologia na educação básica se coaduna com a abordagem dos temas, conceitos e teorias próprias da Sociologia de forma mutuamente referente. Trata-se de uma perspectiva pedagógica que pode propiciar a organização da tarefa de estudo, que visa não só a transformação do objeto de estudo como também do sujeito da relação. Ao contrário do que vimos na análise do *Caderno de Sociologia São Paulo Faz Escola*, essa perspectiva pedagógica visa a construção do conceito com base no pensamento teórico e não numa definição empobrecida de conteúdo científico.

A evidente falta de conteúdo que se constata no volume I do *Caderno de Sociologia do Aluno*, destinado a 1ª série do ensino médio das escolas públicas

do estado de São Paulo, se contrapõe a sua afirmação de ter como referência as OCN-Sociologia, já que, também, não se pretende profundo, mantendo uma relação de aparência e não de essência com as OCN. A desnaturalização dos fenômenos da realidade social, por sua vez, não acontece no *São Paulo Faz Escola*, mas pode se desenvolver no espaço das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, por meio do método dialético. As sugestões, apresentadas junto à análise dos *Cadernos*, visam mostrar uma alternativa de sequência didática com imagens, excertos de textos de livros didáticos e clássicos, que podem dialogar de forma mais qualitativa com os alunos e suas demandas, intercalando elementos mais diretos de sua prática social com outros ainda desconhecidos no campo das Ciências Sociais.

Apesar de não se reivindicar nesse campo teórico, as OCN-Sociologia, pela sua opção aos temas, conceitos e teorias, podem dialogar com a THC, em especial por meio do princípio da desnaturalização. Aliás, diante do exposto pela pesquisa, o *Caderno do Professor*, mesmo que ainda distante do ideal proposto pelas OCN, deveria ser o *Caderno do Aluno*, o que indica que a autoria dos *Cadernos*, por opção consciente ou não, privilegiou o professor não formado em Sociologia e não o aluno. Vimos que em muitos momentos das sequências didáticas propostas, somente o professor tinha os subsídios necessários para responder as superficiais perguntas do *Caderno do Aluno*.

Os *Cadernos do Aluno* são, portanto, expressão de como a política pública neoliberal do *São Paulo Faz Escola* trata aqueles que deveriam ser seu fim primeiro. Suas fartas linhas contribuem para a manutenção do estado de alienação da sociedade capitalista, que embrutece e humilha os indivíduos, entre estes o aluno, que não encontra nesse material conteúdo suficiente para

preenchê-las, muito menos para desvendar o mundo, desnaturalizá-lo. Outro aspecto a se destacar é que os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora não fossem objeto de análise direta da pesquisa, colaboram mais à formação do pensamento conceitual da Sociologia no ensino médio que os *Cadernos de Sociologia São Paulo Faz Escola*, como mostramos em algumas passagens na análise do material.

É importante ressaltar que o papel do professor continua central na prática pedagógica. Nenhum material, por si só, é capaz de garantir apropriação de conhecimentos e desenvolver o pensamento teórico dos alunos. O material didático é um elemento de apoio ao trabalho docente, que tem por finalidade organizar a atividade de ensino almejando a aprendizagem dos alunos, que no campo da THC se materializa na atividade de estudo.

Por essas razões, vemos nos *Cadernos SPFE* um momento de empobrecimento do ensino de Sociologia no estado de São Paulo, que pouco se diferencia do senso comum. Nesse sentido, não só não conseguem oferecer ao estudante as ferramentas para a desnaturalização dos fenômenos sociais, mas reforçam, como dito, a situação de alienação imposta pela sociedade capitalista, que precisa ser desnaturalizada sob pena de aprofundar a crise de sentidos da e na escola.

Referências

APPLE, M. W. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. Cortez Editora. Instituto Paulo Freire, 2003.

BODART, C. N; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017.

BODART, C. N; SILVA, R. S. Um “raio-x” do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, 2016, Vol. 2 n. 22.

BOMENY, H. *et al.* (coord.). **Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio: volume único**. – 2. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.684**, de 2 de junho de 2008. In: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-norma-pl.html>. Acesso em 28/09/2020.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. V. 3. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 16 de agosto de 2006. In: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em 28/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico 2000**. Brasília, DF: INEP, 1999. In: <http://inep.gov.br/>. Acesso em 28/09/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. In: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 28/09/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. In: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 28/09/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. In: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 28/09/2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. In: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 28/09/2020.

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, SP: Papirus, 2011.

CAÇÃO, M. I. São Paulo Faz Escola e a autonomia escolar. In. PINHO, S. Z; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp** [recurso eletrônico] : artigos dos projetos realizados em 2011. – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

CAETANO, M. R. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.153-168.

CARVALHO, C. P. F. A oficialização do saber: currículo e avaliação da aprendizagem no Estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 449-463, maio/ago. 2016.

CARVALHO, L.M.G. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, L.M.G. (org) **Sociologia e Ensino em Debate**. Editora: Editora Unijuí afiliada, 2004, p. 17-60.

CATANZARO, F. O. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s. n., 2012.

COSTA, L. S. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **Em Tese**, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e aprendizagem desenvolvimental. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V.

Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de educação. Set /Out /Nov /Dez 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – 5. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

FIAMENGUI, G. **Impactos do projeto São Paulo faz Escola no trabalho do professor**. Santos: (dissertação de mestrado), Universidade Católica de Santos, 2009.

FOUCAULT, M. «Qu'est-ce que les Lumières?», **Magazine Littéraire**, nº 207, mai 1984, pp. 35-39. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 679-688, por Wanderson Flor do Nascimento.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Vol.24, nº 82. Campinas: Educ Soc, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, A. **Sociologia**. tradução Sandra Regina Netz. – 4. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2005. 600 p. ; 28 cm.

GRAMSCI, A. (1891-1937) **Cadernos do cárcere**, volume 1. edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 5. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

HOBSBAWN, E. J. "A Revolução Industrial". In: **A Era das Revoluções - 1789 - 1848**. Editora: Paz e Terra. 2005.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, no. 4, July–August 2007, pp. 9–49.

KANT, I. **Resposta à pergunta: “Que é o Iluminismo?” (1784)**. Lusofia.net, 2014. In. <http://www.lusosofia.net>. Acesso em 28/09/2020.

LEHER, R.: Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, SP, v-1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, C. S. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MACHADO, I. J. R; AMORIM, H; BARROS, C. R. **Sociologia hoje: ensino médio**, volume único. – 2. ed. – São Paulo: Ática, 2016.

MARTINS, C. B. (1948) – **O que é sociologia**. São Paulo : Brasiliense, 2006, - (Coleção Primeiro Passos ; 57).

MARTINS, L. M. A Internacionalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. In. BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016. 220 p.

MARX, K. (1818-1883) **A ideologia alemã** : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels ; supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo : Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MENDONÇA, S. G. L. Ensino de sociologia no ensino médio: reflexões e desafios. In INEP. **Avaliações da educação em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, pp. 431-449.

MENDONÇA, S. G. L. Os processos de institucionalização da sociologia no ensino médio (1996 – 2016). In. SILVA, I. F; GONÇALVES, D. N. (org.). **A sociologia na educação básica**. – [1. Ed.]. São Paulo: Annablume, 2017.

MENDONÇA, S. G. L. Sociologia no ensino público paulista: do retorno tardio aos cadernos. In. PINHO, S. Z; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp** [recurso eletrônico] : artigos dos projetos realizados em 2011. – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

MEUCCI, S. **Sociologia na educação básica no Brasil**: um balanço da experiência remota e recente. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. In. PUENTES, R. V; MELLO, S. A. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II : contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. – Uberlândia: EDUFU, 2019. 349 p. : Il. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental ; v. 8).

MORAES, A. C. (coord.). **Sociologia**: ensino médio. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15).

MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, set-dez. 2011, p. 359-382.

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

MORAES, L. B. P. Por uma Sociologia Relacional da História do ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico. Dossiê História do Ensino de Sociologia. **Revista Café Com Sociologia**. Volume 4, número 3, dez. 2015, p.21-40.

MOURA, M. O. *et al.* Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, A. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 6-16, dez. 2015.

RAMOS, M. N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In. BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016. 220 p.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. 438 p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.078**, de 17 de dezembro de 2008. In: <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em 28/09/2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretária Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto n. 40.473**, de 21 de novembro de 1995. In: <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em 28/09/2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do gestor**. São Paulo: IMESP, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor** – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do aluno** – Sociologia 1º ano V. 1 E. M., 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do estado de São Paulo**. Ciências Humanas e suas tecnologias. 1ª edição atualizada. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **São Paulo Faz Escola**. In: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 28/09/2020.

SCHRIJNEMAEEKERS, S. C; PIMENTA, M. M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto *São Paulo Faz Escola*. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 405-423, set.-dez. 2011.

SEVERINO, A. J. (1941) – **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. ver. e atual. – São Paulo : Cortez, 2007.

SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In. MENDONÇA, S. G. L; PENITENTE, L. A. A; MILLER, S. (org.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2017. 170 p. : il.

SILVA, C. C; GONZALES, M.; BRUGIER, Y. S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SILVA, I. *et al.* (2002), “O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001”. Anais do **XII Congresso Nacional de Sociólogos**. Curitiba, 1 a 4 de abril.

SILVA, L. F. *et al.* (org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. – Londrina : UEL; SET-PR, 2009. 453 p. : il.

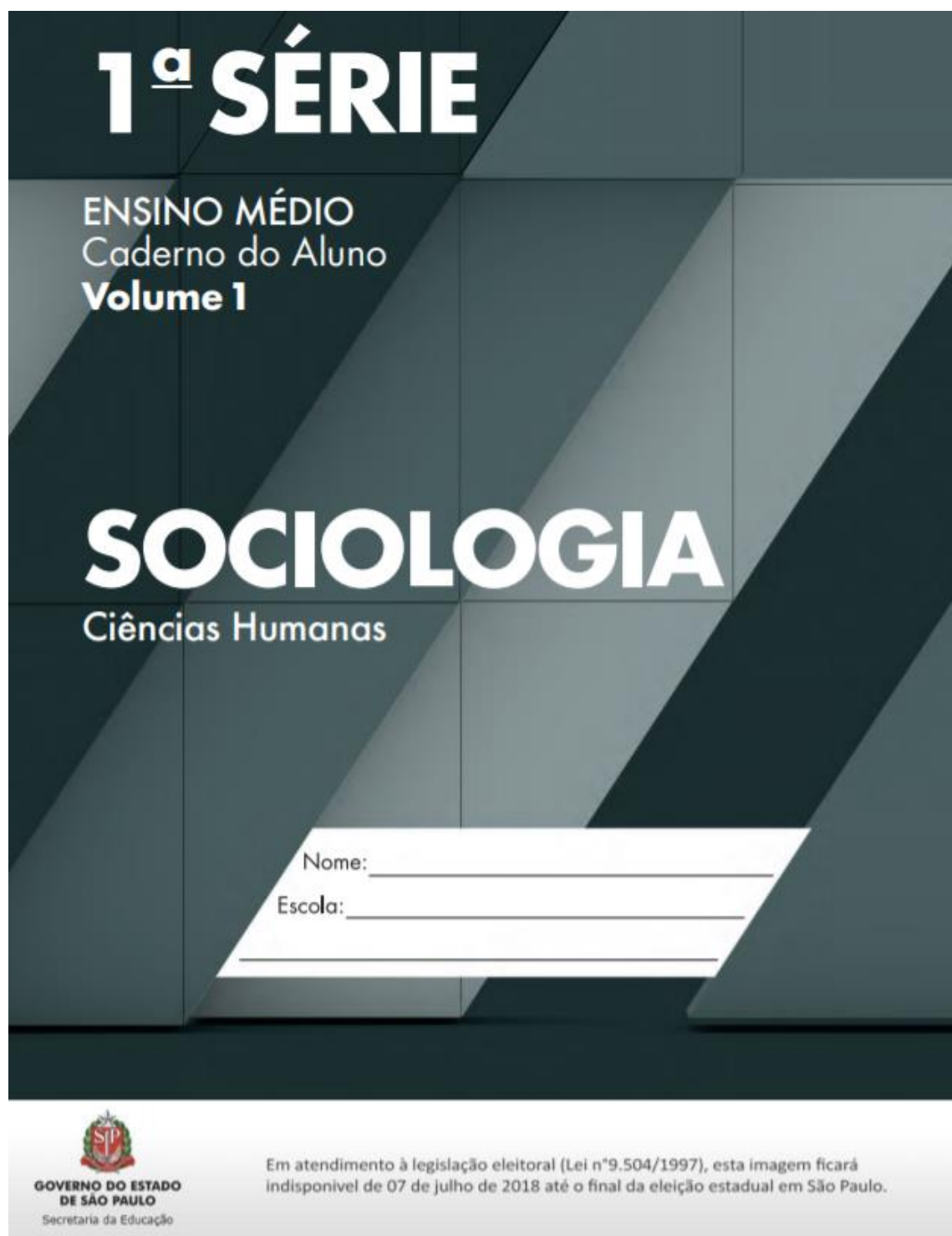
VAZ, F. A. B; GISI, M. L. As interferências nas políticas educacionais do Brasil no final do século XX e na primeira década do século XXI: o Banco Mundial, FMI e OMC em questão. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

VIGOTSKI, L. S. (1896-1934) V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. V. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana - 1. Ed. – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.: il.; 21 cm.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Organização: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche Livraria Martins – 4ª edição brasileira – São Paulo: FontesEditora Ltda, 1991.

Anexo





GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO AO
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

CADERNO DO ALUNO

SOCIOLOGIA

ENSINO MÉDIO
1ª SÉRIE
VOLUME 1

Nova edição
2014-2017

São Paulo



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**
Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), este texto ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.

Caro(a) aluno(a),

Você começa, neste ano, a conhecer mais uma disciplina científica, a Sociologia. Ao longo das três séries do Ensino Médio, você entrará em contato com um conjunto de temas e questões e perceberá como a Sociologia os analisa e constrói uma explicação a respeito deles. Ao final desse percurso, esperamos que você tenha desenvolvido um olhar sociológico, que lhe permita entender a sociedade em que vive, situando-se nela e agindo de forma consciente, tanto na ordenação e na busca de sentido dos fatos de sua própria vida, como nos da sociedade. Grandes temas serão tratados neste primeiro ano: a Sociologia e o trabalho do sociólogo, o ser humano como ser social, relações e interações sociais e a socialização e o processo de construção social da identidade. Há grandes desafios para a compreensão da vida de homens e mulheres em sociedade e procuraremos fazer isso de diferentes formas ao longo do ano. Mas, fundamentalmente, inicia-se aqui a preocupação de desenvolver uma sensibilidade que lhe permita buscar uma explicação de como e por que os fenômenos sociais ocorrem, recusando sempre as explicações de que "sempre foram assim" ou "devem ser assim". O recurso metodológico para isso é dado pelo princípio do estranhamento, ou seja, o olhar da Sociologia para o objeto de sua análise é um olhar distanciado.

O estranhamento, portanto, é acompanhado pela *dennaturalização* do olhar, pelo desenvolvimento de uma atitude que evite considerar como "natural" o que acontece à nossa volta. Ao longo do ano, prestaremos atenção na maneira como olhamos as coisas que nos cercam, a fim de perceber que todo olhar humano é socialmente construído. Ele depende, portanto, de nossa educação, de nossos hábitos e costumes, do país em que moramos, da idade que temos, entre muitos outros fatores. Esperamos que você aceite o nosso convite e nos acompanhe neste trabalho sociológico de descoberta de como homens e mulheres tecem a sua vida em sociedade.

Equipe Curricular de Sociologia
Área de Ciências Humanas
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 O PROCESSO DE DESNATURALIZAÇÃO OU ESTRANHAMENTO DA REALIDADE

Estamos acostumados a olhar para o que acontece ao nosso redor, para as pessoas que nos cercam, e a encarar tudo como natural, como se o mundo fosse assim e sempre tivesse sido.

As explicações que somos capazes de dar para os acontecimentos da vida em sociedade são marcadas por uma forma de conhecimento orientado por prenoções e **juízos de valor**.

Para desenvolver um olhar sociológico é preciso mudar essa forma de encarar a realidade.



Juízo de valor é um juízo que enuncia uma apreciação negativa ou positiva das coisas, ou seja, um julgamento baseado em valores.

A proposta desta Situação de Aprendizagem é fazer justamente isso: mostrar a você que há outras formas de ver a realidade, de olhar para um mesmo **objeto**. No caso da Sociologia, isso passa pelo olhar de **estranhamento** da realidade, ou seja, de desnaturalização da nossa maneira de ver o mundo.



Objeto ou **objeto de estudo** é o nome dado pelos sociólogos e cientistas sociais para os fenômenos que eles estudam, e **estranhamento** é um olhar de afastamento e de crítica com relação a tudo que lhe parece natural, verdadeiro e definitivo.

Você pode perceber que existem distintas maneiras de olhar para um mesmo objeto observando as imagens a seguir, que refletem diferentes formas do olhar sobre a cidade.

© Private Collection/The Bodleian Art Library/Keystone



Antonio Sant'Elia (1888-1916). *A cidade nova*, 1913. Tinta, pincel e lápis de cor em papel, 29,2 cm x 20,3 cm. Coleção Particular, Itália.



© Imagem: Agência FAPESP

Vista aérea de Belo Horizonte (MG).



© Grupo OPNI

Graffiti feito pelo Grupo OPNI no bairro do Grajaú, São Paulo (SP), representando a cidade.



PESQUISA DE CAMPO

O primeiro passo para a construção deste olhar de estranhamento é a pesquisa de campo sugerida a seguir e que será realizada em grupo. Nesta atividade, vamos partir do olhar que você e seus colegas dirigem para as coisas que os cercam. Esse olhar não é neutro nem natural. Ele está repleto de valores, prenoções e maneiras de ver o mundo, que são a expressão das diferentes influências culturais que recebem. É influenciado, portanto, pelas origens culturais que caracterizam a população brasileira.



M.C. Escher. *Oculus*, 1946. Gravura à maneira negra.

Leia com atenção as orientações:

- Organizem-se em grupos, pois é uma forma de diminuir o desconforto que, por acaso, possam sentir ao ir a um lugar diferente.
- Seleccionem um lugar, no bairro em que se localiza a escola ou fora dele, que vocês não conheçam ou não costumem frequentar.
- Visitem o local selecionado. Não deixem de tomar notas (anotações de campo), considerando: 1) o que acontece ali; 2) quem ou como são as pessoas que o frequentam; 3) como elas interagem entre si e com o meio. Essa descrição deve ter como base somente o olhar. É um treino do olhar. Ou seja, vocês só podem descrever o lugar e as pessoas a partir do que seus olhos veem.

O que interessa nessa observação não é apenas descrever o ambiente, mas, principalmente, as pessoas que lá estão, o que fazem, como se comportam. Isso porque *o objeto da Sociologia é o ser humano e a sua ação no ambiente* em que vive, nos grupos sociais aos quais pertence, suas relações e interações sociais.

Façam uma descrição desse lugar sem conversar com ninguém. Vocês não podem pedir explicações sobre como funciona o local ou o significado dele, nem para que servem os objetos que ali estão. Por quê? Neste momento, estamos interessados na capacidade de vocês verem as coisas, e não na explicação dos outros nem no modo como os outros veem a realidade.

Vocês não podem pedir explicações, mas devem pedir permissão para entrar e permanecer em lugares como igrejas, templos e outros locais, pois poderão ser facilmente identificados como diferentes das pessoas que normalmente o frequentam. Em vários lugares públicos, como *shoppings* e supermercados, não há necessidade dessa permissão. Esse é um cuidado ético importante e que só vai ajudá-los.



Ser **ético** é ter respeito pelas pessoas e crenças, pelos costumes e hábitos e pelas proibições dos locais que são diferentes daqueles que estamos acostumados a frequentar.

Ao chegar no lugar escolhido, expliquem às pessoas que vocês estão realizando um trabalho descritivo para a escola, com base na observação; que é um treino do olhar. Vocês estão ali para treinar o poder de observação.

Escolham um lugar que:

- de preferência, vocês nunca tenham frequentado ou que conheçam pouco;
- se sintam confortáveis para frequentar;
- achem interessante conhecer.

Lugares que, de alguma forma, possam colocá-los em risco devem ser descartados. O grupo deve escolher um local seguro e de fácil acesso.

Muitos podem ser os lugares, dependendo de onde vocês moram e o seu entorno. Aqui serão dadas algumas sugestões, mas cabe ao professor verificar se a escolha do grupo é viável.

Ao escolher o lugar, vocês podem levar em conta: diferenças de geração (visita a uma creche ou a um asilo), diferenças de sexo (visita a um cabeleireiro ou a um barbeiro), diferenças de religião (igreja católica ou evangélica, centro espírita, terreiro de umbanda ou candomblé, templo budista, mesquita, sinagoga etc.), diferenças de origem (ir a um centro cultural de tradição diferente do grupo, ou onde se realizam atividades que vocês não costumam praticar), diferenças de atividades e costumes (se vocês só ouvem música sertaneja, podem ir a um *show* de *rock*; os que jogam futebol podem acompanhar uma competição de judô).

Nomes dos integrantes	
Data de entrega	
Lugar escolhido	
Anotações de campo	

Espaço para anotações das orientações do professor.

A large rectangular box with rounded corners, containing 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box.



Leitura e análise de texto

Texto 1

Olhamos o mundo e parece que simplesmente vemos as coisas tal como elas são. Entretanto, ao olhar alguma coisa e nomeá-la, é preciso ter *antes* uma ideia do que ela seja; as pessoas têm alguma ideia do que é um carro, e, por isso, quando veem diferentes carros, podem dizer que viram um. O olhar humano sempre está repleto de prenoções sobre a realidade que nos ajudam a compreendê-la. E elas estão repletas de conhecimento do senso comum.

O conhecimento do senso comum é uma forma válida de pensamento, mas não é a única possível. Há, por exemplo, o *conhecimento científico*. O conhecimento científico parte do senso comum para olhar a realidade, mas ele sempre precisa ir além do senso comum.

Nosso olhar nunca é um olhar neutro, ele está sempre repleto dessas prenoções que vêm do senso comum. Para lançar um olhar *sociológico* sobre a realidade é necessário afastar-se dessa forma de observá-la. E é necessário um método. Método é a forma pela qual um cientista observa e analisa seu objeto de estudo. Ou seja, é o modo como estuda a realidade. Os métodos variam de uma ciência para outra, dependendo do seu objeto de estudo, ou seja, daquilo que elas estudam.

Toda construção científica é um lento processo de afastamento do senso comum. *Não se pensa sociologicamente imerso no senso comum*. O problema é que *estamos* imersos nele. Nossa maneira de *pensar*, de *agir* e de *sentir* está repleta desse tipo de conhecimento. Apesar de ser uma forma válida de conhecimento, não é ciência. 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.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Texto 2

Sociologia e formação pessoal: A importância do estudo da Sociologia

Em que medida a Sociologia pode contribuir para a sua formação pessoal? Muitos diriam que essa ciência social, num currículo de ensino médio, tem a função de formar o “cidadão crítico”. Mas essa justificativa – até porque a ideia de formar o cidadão crítico anda meio banalizada –, não é suficiente.

Pensar sobre esse tema significa uma oportunidade ímpar para se aproximar da sociologia como campo de saber e compreender algo de suas preocupações.

Vale a pena inserir nesse contexto o papel mais fundamental que o pensamento sociológico realiza na formação do jovem: a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais.

Razões objetivas e humanas

Desnaturalizar os fenômenos sociais significa não perder de vista a sua historicidade. É considerar que eles nem sempre foram assim. É perceber que certas mudanças ou descontinuidades históricas são fruto de decisões. Estas revelam interesses e, portanto, são fruto de razões objetivas e humanas.

A desnaturalização dos fenômenos sociais também depende de nos distanciarmos daquilo que nos rodeia e de que participamos, para focalizar as relações sociais sem estarmos envolvidos. Significa considerar que os fenômenos sociais não são imediatamente conhecidos.

Reconhecendo as causas

Para explicar um fenômeno social é preciso procurar as causas que estão além do sujeito, isto é, buscar as causas externas a ele, mas que têm implicações decisivas sobre ele.

Essas causas devem apresentar certa regularidade, periodicidade e um papel específico em relação ao todo social.

Aprender a observar

Uma aproximação em relação à sociologia, mesmo no ensino médio, exige que o aluno aprenda procedimentos mais rigorosos de observação das relações sociais. E, ainda, que saiba, pelo menos em alguma medida, como o conhecimento é elaborado nas ciências sociais.

Para compreender e formular explicações para os fenômenos sociais é preciso ter conhecimento da linguagem por meio da qual esse conhecimento é criado e comunicado.

Para trabalhar um tema

Os fenômenos sociais são conhecidos por meio de modelos compreensivos, ou explicativos, e mediante a contextualização desses modelos, com destaque para a época em que eles foram elaborados e para os autores com os quais um determinado autor dialoga.

Assim, 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).

Vale lembrar também que os conceitos têm uma história e que não são palavras mágicas que explicam tudo, mas elementos do discurso científico que sintetizam as ações sociais para tentar explicá-las. E, ainda, é bom ter em mente que um conceito admite vários sentidos, dependendo do autor e da época em que ele é elaborado.

Teorias servem de base

Da mesma forma, é preciso compreender as teorias no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento. Isso é necessário tanto do ponto de vista de como essas

teorias foram sendo assimiladas e desenvolvidas por outros autores, como em relação ao caráter das críticas feitas a elas.

Conhecer conceitos e teorias com o rigor necessário a um aluno do ensino médio consiste na única maneira possível de se distanciar e se aproximar dos fenômenos sociais e, assim, construir os fundamentos para a formação crítica.

BRUNIERA, Celina Fernandes Gonçalves. Sociologia e formação pessoal: a importância do estudo da sociologia. *UOL*. Suplemento Educação. 10 jan. 2007. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/sociologia-e-formacao-pessoal-a-importancia-do-estudo-da-sociologia.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

1. Com base nos textos apresentados e nas definições de seu professor, explique as seguintes características do senso comum e da Sociologia:

a) Características do senso comum.

Imediatista	
Superficial	
Acrítico	
Cheio de sentimentos	
Cheio de preconceitos	

b) Características da Sociologia:

Desnaturaliza os fenómenos sociais	
Reconhece as causas dos fenómenos	
Trabalha a partir de conceitos e teorias	

2. Por que é preciso se distanciar do olhar do senso comum para desenvolver um olhar científico?

[illegible]



Leitura e análise de texto e imagem



M. C. Escher. *Autoretrato*, 1923. Xilogravura.

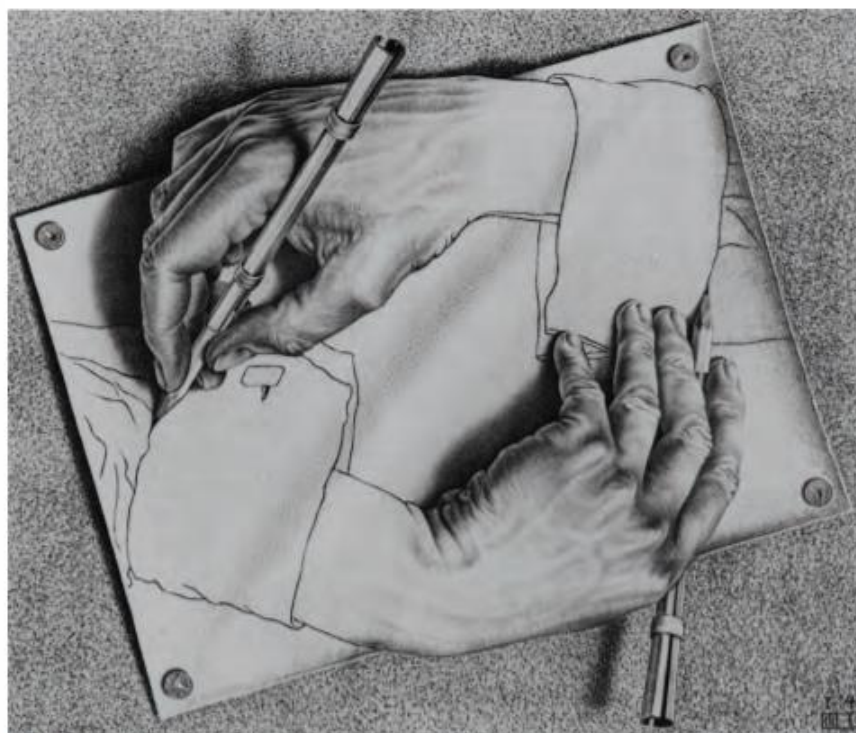


Foto de M. C. Escher.

Maurits Cornelis Escher (1898-1972) era holandês e nasceu na cidade de Leeuwarden. Seu pai queria que ele seguisse alguma carreira relacionada às Ciências Exatas. Observou que ele tinha jeito para as artes plásticas e achou que poderia se tornar arquiteto. Escher até estudou Arquitetura, mas não se formou. Gostava mesmo era de desenhar. Seus professores de Arte não o consideravam um artista. De qualquer forma, seu pai acreditava nele e o sustentou no início da carreira. Depois, sua obra foi mundialmente reconhecida, e hoje Escher é visto como um dos grandes artistas gráficos do século XX. Fez gravuras, litografias, ilustrou livros, pintou murais, entre outros trabalhos.

A obra do artista holandês M. C. Escher o ajudará a compreender de forma lúdica as questões do *imediatismo*, da *superficialidade* e dos *preconceitos* do olhar.

Escher gostava de brincar com o nosso olhar, com o imediatismo do olhar. Para ele, desenho é ilusão.



M. C. Escher. *Desenho*, 1948. Litografia.

O desenho procura mostrar em uma superfície bidimensional algo que é tridimensional. Por meio de sua obra, é possível refletir sobre a superficialidade do olhar e debater a questão do "certo" e do "errado".

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Todas as imagens a seguir apresentam algum tipo de distorção ou brincadeira com o nosso olhar. Elas contêm uma espécie de "pegadinha" visual. Olhamos e achamos que entendemos, mas, na verdade, várias delas são distorções, impossíveis de serem reais. Escreva a análise feita em sala sobre cada uma delas.

a)

M. C. Escher. *Um outro mundo*, 1947. Xilogravura.

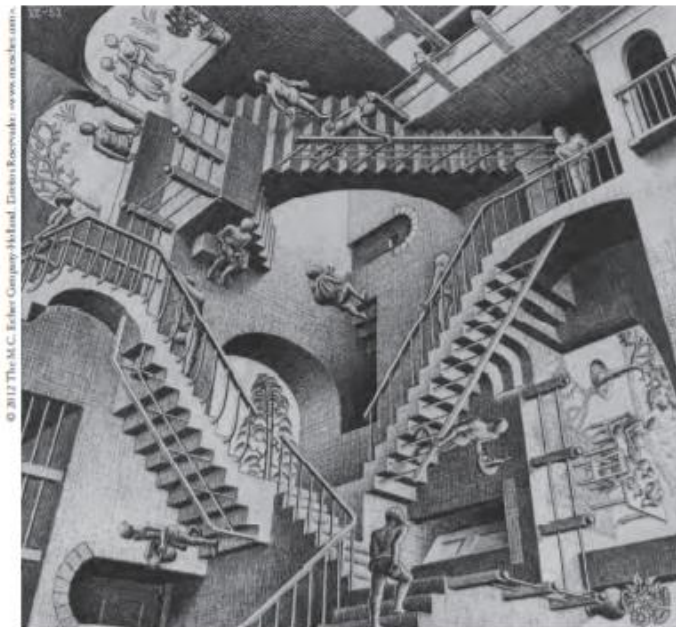
b)



© 2012 The M.C. Escher Company/Holland. Dordrecht: www.mcescher.com

M. C. Escher. *Belvedere*, 1958. Litografia.

c)



M. C. Escher. *Relatividade*, 1953. Litografia.

Esses desenhos nos ajudam a refletir sobre a relatividade dos nossos pontos de vista, de nossa perspectiva, pois, quando mudamos o ângulo por meio do qual vemos algo, podemos, às vezes, compreender isso de uma 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.



LIÇÃO DE CASA



Como tarefa a ser realizada em casa, pesquise uma situação atual que está sendo debatida nos jornais e em outros meios de comunicação. O debate pode girar em torno de um projeto de lei ou de algum tema polêmico. Em seguida, expliquem:

- qual é a situação;
- quais são as possibilidades de se posicionar em relação ao fato.

[illegible]



VOCÊ APRENDEU?



Explique três características do olhar do senso comum e três características da Sociologia.



APRENDENDO A APRENDER

As obras de arte não servem apenas para ser apreciadas. Elas também podem nos dizer muito sobre um período histórico ou nos ajudar a refletir sobre questões atuais, ou ainda sobre questões atemporais (questões filosóficas). Toda vez que você for a um museu de arte ou encontrar um quadro que representa alguma pessoa ou situação do passado, procure prestar atenção na diferença que existe entre o modo de viver atual e os anteriores.

No caso desta Situação de Aprendizagem e das imagens criadas pelo artista plástico holandês M. C. Escher aprendemos também que, para apreciar um quadro, uma pintura, enfim, uma obra de arte, muitas vezes é preciso lançar um olhar mais cuidadoso e demorado.



PARA SABER MAIS

Sites

Gostou das gravuras e litografias de Maurits Cornelis Escher? Então você pode acessar:

- *The Official M. C. Escher Website*. Disponível em: <<http://www.mcescher.com>>. Acesso em: 17 maio 2013. Página oficial da Fundação M. C. Escher.
- *Escher in het Paleis*. Disponível em: <<http://www.escherinhetpaleis.nl>>. Acesso em: 17 maio 2013. Site do Museu M. C. Escher.

Existem muitos outros sites que você pode descobrir sozinho com ferramentas de busca.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 O SER HUMANO É UM SER SOCIAL

Nesta Situação de Aprendizagem discutiremos um tema central para a Sociologia: o ser humano e sua relação com a sociedade. Para isso, procuraremos entender como o ser humano adquire sua identidade e os meios fundamentais para sua sobrevivência, e também a sua relação com o espaço (*onde*), a temporalidade (*quando*) e o modo *como* vive, atentando para tudo o que produz e que faz deles seres humanos e sociais.

Para trabalhar essa questão, dependendo dos recursos disponíveis em sua escola, seu professor optará por uma das duas propostas a seguir.

Proposta 1 – Leitura da obra *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe

Para trabalhar o tema central desta Situação de Aprendizagem, sugerimos a leitura da obra *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. A edição que recomendamos é a versão adaptada por Werner Zotz, da Editora Scipione (Série Reencontro). Caso você não tenha acesso a essa edição ou tenha dificuldade em encontrá-la, pode realizar a atividade utilizando os trechos selecionados a seguir.

Antes de começar, responda: Você conhece a história de Robinson Crusoe?

- ☐ Sim, conheço, e inclusive já li o livro.
- ☐ Sim, já ouvi falar, mas nunca li o livro.
- ☐ Não, não conheço.



Para quem não conhece, aqui estão algumas informações sobre o autor e a obra

Autor: Daniel Defoe nasceu na Inglaterra, em 1660, filho de burgueses de origem holandesa. Educado como protestante e dotado de grande espírito crítico, escrevia e distribuía panfletos criticando o rei católico Jaime II e, posteriormente, a rainha Ana, que procurou renovar a Igreja Anglicana. Por essa razão, foi preso duas vezes. Em sua vida, viajou para Portugal e Espanha, onde aprendeu sobre a vida nas colônias portuguesas e espanholas na América. Escreveu também *O capitão Singleton*, *O coronel Jack*, *Roxana*, *O capitão Carleton* e sua obra-prima, *As aventuras e desventuras de Moll Flanders*.

Obra: escrita em 1719, *Robinson Crusoe* é a obra que o tornou famoso. O romance foi inspirado na história verídica de um marinheiro escocês que, por quatro anos, viveu isolado na Ilha de Juan Fernandez, no Caribe. O livro conta a vida do jovem inglês Robinson Kreutznaer, logo conhecido como Robinson Crusoe. Tendo gosto por aventuras, torna-se marinheiro e experimenta toda sorte de peripécias, chegando inclusive a viver por algum tempo no Brasil. Em uma expedição malsucedida rumo à África, o navio em

que viajava encalha e o bote salva-vidas naufraga com todos a bordo. Crusoé é o único sobrevivente e passa a viver sozinho em uma ilha desabitada, utilizando apenas os recursos que consegue salvar dos destroços do navio encalhado e sua própria engenhosidade para produzir as ferramentas e os utensílios necessários à sua sobrevivência durante os anos em que vive na ilha.

Agora que você já sabe um pouco a respeito da história de Robinson Crusoé, que tal ler um trecho do livro, para conhecer mais de perto essa personagem?



Leitura e análise de texto

Andei sem rumo pela costa, pensando nos meus amigos, todos desaparecidos, com certeza mortos. O mar transformara-se em tûmulo, além de carrasco.

Longe, mar adentro, o navio continuava imóvel, encalhado. Eu estava molhado, sem água e sem comida. Nos bolsos, apenas uma faca, um cachimbo e um pouco de tabaco. A noite avizinhava-se. Afastada da praia, encontrei uma pequena fonte de água doce. Matei a sede. Para enganar a fome, masquei um naco de fumo. Sem abrigo, sem armas e com medo de feras selvagens, subi numa árvore para passar a noite. Consegui encaixar o corpo cansado no meio de grossos galhos, sem perigo de cair durante o sono. Adormeci logo. (p. 23) [...]

O navio, trazido pela tempestade, havia se deslocado para um ponto bem próximo à praia. Continuava inteiro, sinal de que, se tivéssemos permanecido a bordo, estaríamos agora todos com vida. (p. 23) [...] Em primeiro lugar salvei os animais domésticos que viajavam no navio: um cachorro e quatro gatos. (p. 24) [...] Rapidamente fiz uma revista geral para ver o que podia salvar da carga. [...] Já havia decidido trazer do navio todas as coisas possíveis de serem transportadas. Sabia não ter muito tempo: a primeira tempestade faria o barco em pedaços. (p. 25) [...] Ia para bordo a nado e voltava sempre com uma nova jangada, aproveitando para salvar assim também o madeirame do navio. Consegui desse modo valiosas "riquezas" para um náufrago: machados, sacos de pregos, cordas, pedaços de pano encerado para vela, três pés de cabra, duas barricas [pequeno recipiente de madeira, destinado a armazenar mercadorias] com balas de mosquete [antiga arma de fogo, parecida com uma espingarda], sete mosquetes, mais outra espingarda de atirar chumbo, uma caixa cheia de munições, o barril de pólvora molhada, roupas, uma rede, colchões e – surpresa! – na quinta ou sexta viagem, quando já acreditava não haver mais provisões a bordo, encontrei uma grande reserva de pão, três barris de rum e aguardentes, uma caixa de açúcar e um tonel [grande recipiente de madeira formado por dois tampos planos e tábuas encurvadas unidas por aros metálicos] de boa farinha... (p. 25-26) [...]

Meu futuro não parecia tão bom... Na verdade prometia ser triste, com poucas esperanças de salvação. Sozinho, abandonado numa ilha deserta, desconhecida e fora das rotas de comércio, não alimentava a menor perspectiva de sair dali com vida. Já me via velho e cansado, passando fome, sem forças para nada: morreria aos poucos. Isto se eu não morresse antes, vítima de alguma tragédia.

Muitas vezes deixei-me levar pelo desânimo. Não foram poucas as lágrimas que salgaram meu rosto. Nessas ocasiões, recriminava e maldizia a Deus. Como podia Ele arruinar suas criaturas de modo tão mesquinho, tornando-as miseráveis, deixando-as ao completo abandono? (p. 29) [...]

Depois de dez dias, fiquei com medo de perder a noção do tempo. Improvisei um rústico, mas eficiente calendário. [...] Todos os dias, riscava no poste um pequeno traço. De sete em sete dias, fazia um risco maior para indicar o domingo. Para marcar o final do mês, eu traçava uma linha com o dobro do tamanho. Dessa forma, podia acompanhar o desenrolar dos dias, conseguindo situar-me no tempo.

Entre tantos objetos, havia trazido do navio tinta, papel e penas para escrever. E, enquanto a tinta durou, mantive um diário, relatando de forma resumida os principais fatos acontecidos. (p. 30) [...] A falta de ferramentas adequadas tornava alguns serviços extremamente demorados. Mas, afinal, para quê pressa? Eu não tinha todo o tempo do mundo? [...] Também descobri que o homem pode dominar qualquer profissão que queira... Aos poucos, tratei de deixar mais confortável o meu jeito de viver. (p. 31) [...]

Foi nessa época que fiquei doente, com febre, e tive alucinações. Vendo a morte muito próxima, fui incapaz de ordenar minhas ideias e colocá-las com clareza no papel. Hoje sei que esse período foi um dos piores da minha vida. A febre veio de mansinho. (p. 36) [...] Num momento de lucidez, entre um ataque e outro de febre, lembrei-me de que, no Brasil, se usava fumo para curar a malária. E eu tinha, num dos caixotes, um pedaço de fumo em rolo e algumas folhas ainda não defumadas. Foi a mão de Deus que me guiou. Buscando o fumo, achei uma *Bíblia*, guardada no mesmo lugar.

O fumo curou-me a febre: não sabia como usá-lo, por isso tentei diversos métodos ao mesmo tempo. Masquei folhas verdes, tomei uma infusão de fumo em corda com rum, aspirei a fumaça de folhas queimadas no fogo. Não sei qual dos métodos deu resultado: talvez todos juntos. A verdade é que sarei em pouco tempo. A *Bíblia* foi um bom remédio para a alma. (p. 37) [...]

Sempre quis conhecer a ilha inteira, ver cada detalhe dos meus domínios. Acreditei que tinha chegado a hora. Peguei minha arma, uma machadinha, uma quantidade grande de pólvora e munições, uma porção razoável de comida e pus-me a caminho, acompanhado de meu cão... (p. 42) [...] Na volta, apanhei um filhote de papagaio. Os colonos brasileiros costumavam domesticá-los e ensiná-los a falar. Pensei em seguir-lhes o exemplo. (p. 43) [...]

Foi no início da estação das chuvas. Passeando perto da paliçada [cerca feita com estacas apontadas e fincadas na terra], num canto em que o rochedo projetava sua sombra, meus olhos fixaram-se em pequenos brotos germinando. Nunca tinha visto aquelas plantinhas ali. Curioso, aproximei-me e acreditei estar presenciando um milagre: uma ou duas dúzias de pezinhos de milho surgiam da terra. Era milho e da melhor espécie, não havia dúvida. (p. 32) [...] Reconhecido, agradei à Divina Providência por mais esse cuidado. Só passado algum tempo é que me lembrei de um fato acontecido dias antes. Precisava de algo para guardar restos de pólvora. Procurando no depósito da caverna, achei um velho saco de estopa. Pelos vestígios, no passado servira para armazenar grãos: no seu fundo havia cascas e migalhas de cereais. Para limpar o saco, sacudi esses restos num canto, perto da cerca: milagrosamente haviam germinado! (p. 33) [...]

Precisava de algo para moer o milho e transformá-lo em farinha. Sem instrumentos para fazer um pilão de uma pedra, fiz um de madeira, usando a mesma técnica que os índios brasileiros empregavam na confecção de suas canoas: queimavam a madeira, escavando-a, a seguir, com a plaina [ferramenta manual para aplainar, desbastar, facear e alisar madeiras]. [...]

Poll, meu papagaio, aprendera a falar e acompanhava-me aonde quer que eu fosse. Fazia-me bem ouvir outra voz além da minha: pena não ser de algum homem. (p. 54)

© DEFOE, Daniel. Robinson Crusoe. Adaptação de ZOTZ, Werner. São Paulo: Scipione, 2010.



LIÇÃO DE CASA



Após a leitura do texto, responda às seguintes perguntas:

1. Quais são as primeiras coisas que Robinson Crusoe fez ao despertar em terra, após o naufrágio?

2. Ao descobrir que o navio, trazido pela tempestade, encontrava-se próximo à praia e continuava inteiro, Robinson decide ir até ele e ver o que podia salvar da carga. Que tipo de utensílios e ferramentas ele recupera do navio e por que os considera valiosas “riquezas” para um náufrago?

3. Descreva as condições em que Robinson se viu, nos primeiros meses de seu exílio na ilha, e o seu estado de espírito.

4. Alguns comportamentos adotados por Robinson Crusoe não são relacionados diretamente à satisfação de necessidades básicas como alimentação, abrigo e descanso. Dentre as atividades citadas na obra, descreva duas que não se referem propriamente à sobrevivência.

5. Em diversos momentos do texto, Robinson utiliza-se de conhecimentos adquiridos no Brasil para atingir um objetivo. Você pode citar alguns exemplos?

6. Originalmente, Robinson era marinheiro e explorador. Não conhecia muito dos ofícios que viria a desenvolver na ilha. Com base na leitura do texto, cite o que ele aprendeu a fazer, nos anos em que viveu isolado, tendo apenas as poucas ferramentas que recuperara do navio e os conhecimentos que detinha na época (século XVII).

7. Durante os anos em que viveu sozinho na ilha, Robinson criou diversos animais de estimação, dentre eles um papagaio chamado Poll, ao qual ensinou a falar. Você poderia explicar por que ele fez isso?

Proposta 2 – Discussão sobre trechos do filme *Náufrago*, de Robert Zemeckis

Você conhece a história de *Náufrago*?

- () Sim, conheço, e inclusive já vi o filme.
 () Sim, já ouvi falar, mas não vi o filme.
 () Não, não conheço.



Para quem não conhece, aqui estão algumas informações sobre o longa-metragem

O filme *Náufrago* conta a história de Chuck Noland (interpretado por Tom Hanks), um engenheiro de sistemas de uma companhia de correios e entregas, que vive para o trabalho. Em uma de suas inúmeras viagens, o avião da companhia, sobrevoando o Oceano Pacífico, defronta-se com uma tempestade, e uma súbita e inexplicável pane nas turbinas leva-o a uma queda no mar. Noland consegue acionar o equipamento de emergência e, a bordo de um pequeno bote salva-vidas, chega a uma minúscula ilha no meio do Oceano Pacífico, onde vive sozinho durante quatro anos, tendo como recursos apenas algumas caixas com encomendas da companhia que foram salvas do acidente. Sua única motivação para permanecer vivo é a lembrança da namorada Kelly (interpretada por Helen Hunt), cuja fotografia ele mantém em um relógio de bolso que ela havia lhe dado no último encontro antes do acidente.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.



LIÇÃO DE CASA



Após ter assistido ao filme ou aos trechos selecionados pelo professor, responda às perguntas:

1. Quais são as primeiras coisas que Chuck Noland faz ao despertar na praia, após o acidente?

2. De que formas Noland procura se comunicar para pedir socorro?

3. Ao descobrir os cocos verdes, Noland tenta abri-los a fim de beber a água e alimentar-se da polpa. Enumere a ordem das etapas empreendidas no esforço para abri-los.

- () Utilizar uma pedra para parti-los.
- () Atirá-los contra uma parede de pedra.
- () Utilizar duas pedras combinadas, uma como martelo, outra como cinzel, para furar o coco.
- () Esmurrar o coco contra a parede de pedra.
- () Utilizar uma pedra lascada como ferramenta para cortar a casca.
- () Tentar abri-los esmurrando-os contra uma rocha pontiaguda.

4. A certa altura, Noland saiu em exploração pela beira da água. Quais eram seus objetivos?

- a) Descobrir onde estava.
- b) Reconhecer o território.
- c) Perceber os limites geográficos do local.
- d) Encontrar outros seres humanos.
- e) Todas as alternativas anteriores.

5. Quais foram suas descobertas?

6. Durante a expedição, Noland avista o que parece ser um dos seus companheiros do acidente. Desesperado, corre até ele, mas, ao chegar, encontra apenas um cadáver. Com base no que você viu no filme, responda: O que levou Noland a correr desesperadamente em direção àquilo que vira do ponto mais alto da ilha?

7. Ao constatar que seu colega de trabalho estava morto, por que Noland se deu ao trabalho de trazer o corpo até a ilha e enterrá-lo?

8. Quais são os rituais que Noland realizou durante o funeral?

9. Quais foram os objetos que Noland encontrou ao abrir as caixas recolhidas do acidente?

- a) Relógio de bolso, *pager*, vestido, fitas de videocassete, papéis de divórcio, bola de vôlei, patins de gelo.
- b) Cartão de aniversário, lanterna, fitas de videocassete, vestido, bola de vôlei, patins de gelo, plástico bolha.
- c) Papéis de divórcio, fitas de videocassete, bola de vôlei, patins de gelo, cartão de aniversário, *pager*, sapatos pretos.
- d) Fitas de videocassete, papéis de divórcio, cartão de aniversário, bola de vôlei, patins de gelo, vestido.

10. Descreva, com suas próprias palavras, de que modo a personagem utiliza esses objetos para transformar os recursos naturais e mesmo aquilo de que dispunha em meios para a sua sobrevivência.

11. Como Noland conseguiu fazer fogo? Descreva as etapas percorridas para que ele conseguisse e os fatores que o levaram a ter sucesso.

12. Quem é Wilson?



PESQUISA EM GRUPO

O objetivo deste trabalho é produzir um painel ilustrativo cuja intenção é comunicar, para um grupo de jovens visitantes de outro país, que não fala a nossa língua, o que é a sociedade brasileira. Nesse sentido, propomos que, por meio de pesquisa de imagens, textos e outros materiais, você e seu grupo busquem expressar, no painel, aquilo que nos identifica como brasileiros, nossa herança cultural, onde e como vivemos hoje.

A pesquisa deverá ser realizada utilizando recursos consumíveis, isto é, revistas, jornais, materiais impressos, textos e imagens obtidos na internet, que vocês possam imprimir, recortar e colar. O painel deve ser ilustrativo, portanto, o uso de desenhos, pintura, colagem e outros recursos é livre. Lembrem-se, entretanto, de que o grupo de jovens para quem esse painel é dirigido não fala a nossa língua. Assim, quanto mais imagens vocês utilizarem para expressar ideias, melhor. Ao final, o painel deverá ser apresentado para a classe.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 A SOCIOLOGIA E O TRABALHO DO SOCIÓLOGO

Nesta Situação de Aprendizagem, descobriremos um pouco mais sobre como o sociólogo trabalha. Para tanto, leia a entrevista com o sociólogo e professor da Universidade de São Paulo (USP), José de Souza Martins, concedida ao jornal *O Estado de S. Paulo*, sobre o tema linchamento.



Leitura e análise de texto

Quinhentos mil contra um

Linchamento é fruto de um Estado débil. No ranking do horror, São Paulo, Salvador e Rio lideram

No fim de semana passado, três homens suspeitos de roubo foram linchados na periferia de Salvador. No sábado, Emílio Oliveira Silva e Michael Santa Izabel, acusados de saquear residências da vizinhança, foram linchados por mais de 30 pessoas. Emílio foi morto a pauladas. Domingo, a vítima foi um homem de identidade desconhecida. Ele também foi perseguido por mais de 30 moradores, que o acusavam de roubar uma TV. Morreu no local, a 200 metros de onde Emílio e Michael foram atacados. Na noite de segunda-feira, em Ribeirão Preto (SP), o estudante Caio Meneghetti Fleury Lombardi, que invadiu um posto de gasolina, atropelou o frentista Carlos Pereira Silva e tentou fugir, sofreu uma tentativa de linchamento. Por fim, na quinta-feira, um adolescente da Fundação Casa (ex-Febem) foi linchado até a morte por outros internos, em Franco da Rocha (SP).

Foram cinco casos noticiados em 6 dias. Não se trata de uma epidemia – em nosso contexto, é algo normal. José de Souza Martins, sociólogo e colaborador do “*Alíás*”, estuda linchamentos há quase 30 anos e documentou 2 mil casos. [...]

O Brasil é o país que mais lincha no mundo?

Possivelmente. Isso nos últimos 50 anos, período que minha pesquisa abrange. Não dá para ter certeza, porque linchamento é o tipo de crime inquantificável. Mesmo os americanos, quando tentaram numerar seus casos, tiveram fontes precárias. O linchamento é um crime altruísta, ou seja, um crime social com intenções sociais. O linchador age em nome da sociedade. É um homem de bem que sabe que está cometendo um delito e não quer visibilidade. Por outro lado, no Código Penal brasileiro não existe o crime de linchamento, somente o homicídio. Então, ele não aparece nas estatísticas. Os casos são diluídos. Estimo que aconteçam de 3 a 4 linchamentos no país por semana, na média. São Paulo é a cidade que mais lincha. Depois, vêm Salvador e Rio de Janeiro.

Que análise o senhor faz de um país habituado ao linchamento?

As sociedades lincham quando a estrutura do Estado é débil. Há momentos históricos em que isso acontece. Na França, depois da 2ª Guerra Mundial, quando não havia uma ordem política, havia a tonsura (a raspagem dos cabelos) de mulheres que tiveram relações sexuais com nazistas. Era uma forma de estigmatizar, para que ela ficasse marcada. O linchamento original, nos Estados Unidos, tinha essa característica.

O que configura um linchamento?

É uma forma de punição coletiva contra alguém que desenvolveu uma forma de comportamento antissocial. O antissocial varia de momento para momento e de grupo para grupo. Na França, ter traído a pátria era um motivo para linchar. No caso da Itália, aconteceu o mesmo. No Brasil, é o fato de não termos justiça, pelo menos na percepção das pessoas comuns. Nesse caso do atropelamento de um frentista em Ribeirão Preto, por exemplo, o delegado decidiu inicialmente por crime culposos (depois mudou para doloso). As pessoas que tentaram linchar o rapaz acreditavam que não haveria justiça, já que a pena seria mais leve por conta da atenuante.

Qual o perfil de quem é linchado?

Em geral, é linchado o pobre, mas há várias exceções. Há uma pequena porcentagem superior de negros em relação a brancos. Se um branco e um negro, separadamente, cometem o mesmo crime, a probabilidade de o negro ser linchado é maior.

Que criminoso é mais vulnerável?

O linchado pode ser desde o ladrão de galinha até o estuprador de criança. Sem dúvida, os maiores fatores são os casos de homicídio. Se a vítima do assassino é uma criança ou um jovem, ou se houve violência sexual, os linchamentos são frequentes. Há muitas ocorrências por causa de roubo, especialmente se o ladrão é contumaz. Acredito que tenha sido o caso dos rapazes em Salvador. A própria população estabelece uma gradação da pena que vai impor ao linchado. Esta é a dimensão de racionalidade num ato irracional.

Como funciona essa gradação?

Um ladrão de galinha vai sair muito machucado – e pode acontecer de ele morrer. Mas o risco de ser queimado é mínimo. Com o estuprador é o contrário. Há também uma escala de durabilidade do ódio. Se um ladrão sobreviver durante 10 minutos de ataque, está salvo. Tem havido muitas tentativas de linchamento em acidentes de trânsito. Mas normalmente a polícia chega logo e evita o ataque.

Mulheres são linchadas?

E raríssimo. Nos 2 mil casos que estudei, há dois ou três em que uma mulher foi a vítima. Agora, há muitas mulheres linchadoras no Brasil. Mulheres e crianças.

Quem são os linchadores no Brasil?

Não há tanto uma divisão de ricos e pobres. De modo geral, os linchamentos são urbanos. Ocorrem em bairros de periferia. Porém, há linchamentos no interior do país, onde quem atua é a classe média. O caso mais emblemático é o de Matupá, no Mato Grosso. O linchamento foi filmado e passado pela televisão, no noticiário. Três sujeitos assaltaram o banco, a população conseguiu linchá-los e queimá-los vivos. Isso foi a classe média. E quando a classe média lincha, a crueldade tende a ser maior, porque ela tem prazer no sofrimento da vítima. O pobre é igualmente radical, porém é mais ritual na execução do linchamento.

[...]

Estamos todos sujeitos a participar de um linchamento?

Se você tem valores bem fundamentados, não vai participar de um linchamento. Ele envolve pessoas cuja referência social é frágil. O problema é que elas são maioria no Brasil. Estima-se que 500 mil brasileiros tenham participado de linchamentos nos últimos 50 anos. Não é um número pequeno. [...]

MARTINS, José de Souza. Quinhentos mil contra um. *O Estado de S. Paulo*, 17 fev. 2008. Aliás. Entrevista concedida a Flávia Tavares. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,quinhentos-mil-contra-um,125893,0.htm>>. Acesso em: 17 maio 2013.



Crime culposo: praticado sem a intenção de causar dano.

Crime doloso: praticado com a intenção de causar dano (dolo = má-fé).

Aproveite as explicações de seu professor e a entrevista apresentada e responda:

1. Por que a jornalista pediu ao sociólogo que falasse sobre o tema?

2. Retomando as características do senso comum discutidas em sala de aula, explique como o entrevistado procura fugir do senso comum ao falar do assunto.



LIÇÃO DE CASA



Com base na leitura da entrevista com o sociólogo José de Souza Martins e nas explicações do professor, responda:

1. Explique o que o sociólogo diz sobre o linchamento nas diferentes sociedades.

2. Defina o perfil do linchado.

3. Estabeleça o perfil do linchador.



VOCÊ APRENDEU?



Com base nas explicações de seu professor:

1. Faça um resumo a respeito do surgimento da Sociologia, relacionando-o à Revolução Industrial e ao processo de urbanização.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Mostre as diferenças entre o trabalho do assistente social e o do filósofo em comparação com o do sociólogo.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APRENDENDO A APRENDER

Não é interessante a forma de um sociólogo analisar a realidade? Gostaria de entrar em contato com outras análises? O site do jornal *O Estado de S. Paulo* (disponível em: <<http://www.estadao.com.br>>. Acesso em: 1 nov. 2013) permite que sejam visualizadas matérias antigas do jornal. Basta colocar no campo de busca a palavra "sociólogo" e aparecem todas as matérias do jornal que contêm essa palavra. Você pode também colocar o nome do sociólogo que quer localizar. Por exemplo, é possível acessar na íntegra a entrevista com José de Souza Martins, realizada em 17 de fevereiro de 2008, para o Caderno "Aliás".

Caso você queira ler outras entrevistas de Martins e de outros sociólogos, é só acessar a página do jornal na internet para saber o que eles têm a dizer sobre os acontecimentos no mundo e em nosso país.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 A SOCIALIZAÇÃO

Nesta Situação de Aprendizagem, estudaremos o processo de socialização. Você já se perguntou quando, onde e como passamos a viver em sociedade? Para iniciarmos esta reflexão, que tal uma atividade em que o foco é você? Aguarde as orientações do professor e registre suas repostas nos espaços a elas destinados.

Eu nasci no século _____;	O continente em que vivemos se chama _____;
na década de _____;	o país que habitamos se chama _____;
no ano de _____;	o nome do nosso Estado é _____;
no mês de _____;	a cidade em que moramos se chama _____;
no dia _____;	o bairro onde fica nossa escola se chama _____;
no município de _____;	moro na rua _____;
no Estado de _____;	número _____.

Etapa 1 – Quem somos?

Depois de completar as informações solicitadas, pense um pouco sobre o que você escreveu nas colunas da esquerda e da direita. Em seguida, responda:

1. No período que vai do dia em que você nasceu até o dia de hoje, alguma coisa mudou na sua vida? O quê?

2. Cite alguns exemplos.



Leitura e análise de texto

O jovem ateniense, com cerca de seis ou sete anos de idade, abandona a companhia exclusiva das mulheres no gineceu (parte da casa que, na Grécia Antiga, era reservada às mulheres) e passa a ir à escola, acompanhado por um escravo a que se chama pedagogo. [...] Os professores trabalham por conta própria e recebem dos pais da criança o pagamento pelos seus serviços. O gramatista ensina a ler, a escrever e a contar, e depois faz os alunos aprenderem de cor os poemas de Homero, de Hesíodo, de Sólon ou de Simônides. Os diálogos de Platão mostram a grande importância que se atribuía ao conhecimento dos poetas para a formação intelectual e moral. O professor de música ensinava a tocar lira (instrumento de cordas dedilháveis ou tocadas com palheta, de larga difusão na Antiguidade) e cítara (instrumento de cordas dedilhadas ou tocadas com palheta, derivado da lira, que atravessou os séculos com muitas variantes, mantendo, no entanto, a característica de que as cordas atravessam toda a caixa de ressonância); esta última era um instrumento mais complexo, que exigia uma competência técnica pouco compatível com as tradições de uma educação liberal. [...] Em todo caso, a música desempenha papel fundamental na educação do jovem grego. Por fim, o professor de ginástica, ou pedótriba, ensinava à criança os principais exercícios atléticos em edifícios especialmente construídos para esse efeito, chamados palestras (a palestra era uma dependência do ginásio. Uma palestra era formada por um pátio rodeado por construções que serviam de vestiário, salas de ginástica, espaço para descanso e, às vezes, salas para banhos). A partir dos quinze anos, o jovem frequenta ginásios¹ públicos, na Academia, no Liceu ou no Cinosarges, onde encontra à sua disposição instalações análogas às de palestras privadas, tendo além disso uma pista de corrida, jardins e salas de reunião em que os filósofos e os sofistas gostavam de se encontrar com os seus discípulos após os exercícios físicos.

¹ "Situados fora da cidade, eram jardins cheios de árvores, refrescados por águas correntes, em cujas imediações havia monumentos religiosos (altares, estátuas, recintos sagrados) e instalações desportivas: pistas cobertas, fontes em que os atletas se lavavam, pequenas construções onde repousavam e deixavam as suas roupas ou os aconchios." (CHAMOUX, 2003, p. 302.)

1. Quais semelhanças você observa na educação dos jovens gregos da Antiguidade e na educação dos jovens brasileiros de hoje?

2. E quais seriam as diferenças?



LIÇÃO DE CASA



Você terá agora uma tarefa muito importante para realizar. A preparação adequada do material sugerido será fundamental para a compreensão do conteúdo que o seu professor discutirá com você e seus colegas nesta Situação de Aprendizagem. Portanto, empenhe-se em fazer um bom trabalho!

Sua tarefa será elaborar um álbum pessoal, contendo suas lembranças a respeito daquilo que julgar mais significativo e importante para você. Tudo aquilo que você puder lembrar a seu respeito e de sua família – sua escola, seus amigos, seus colegas, namorados, companheiros de turma, de vizinhança, de comunidade, igreja, eventos significativos, momentos especiais – poderá ser selecionado para colocar no álbum.

Você poderá preencher seu álbum das mais variadas formas. O importante é que tudo o que adicionar a ele remeta à memória de alguma coisa que foi significativa para você. Seja criativo e utilize:

- desenhos;
- pinturas;
- colagens (você pode colar objetos que lembrem uma ocasião especial, como um convite para uma festa ou o ingresso para um *show*);
- fotografias (você pode utilizar cópias se não quiser colocar as fotografias originais);
- textos (escreva sobre eventos, lembranças, memórias, conte histórias, o que puder lembrar);
- quaisquer outros materiais que tornem o álbum pessoal criativo, interessante e bonito, algo que queira guardar para você.

Para orientar o seu trabalho, sugerimos a divisão do álbum em três fases: a primeira vai de 0 a 5 anos de idade; a segunda, dos 6 aos 10 anos; e a terceira, dos 11 aos 15 anos. Caso você tenha dificuldade em se lembrar de como era a sua vida quando era pequeno, converse com adultos e parentes mais velhos que conviveram com você nestas fases. Eles poderão ajudá-lo a relembrar fatos e eventos de sua infância, descrever comportamentos, identificar datas, recuperar informações etc.

É essencial ter em mente que a pessoa mais importante do álbum é você. Portanto, restrinja-se às memórias da sua história pessoal, sem perder de vista quando as coisas aconteceram, onde elas aconteceram e quem foram as pessoas mais significativas em torno das quais elas se deram. Como a vida é permeada por objetos, tente-se lembrar também dos brinquedos e brincadeiras favoritos em cada fase, bem como de suas obrigações e tarefas.

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

Etapa 2 – O que aprendemos

O aprendizado da linguagem, das formas de convivência, das regras, constitui o que denominamos **socialização**. Do ponto de vista da Sociologia, a *socialização* constitui um *processo*, ou seja, um *desenvolvimento* pelo qual todos nós passamos no decorrer da vida e que possui diversas fases. A *socialização* pode ser definida, em linhas gerais, como a imersão dos indivíduos no “mundo vivido”, que é, ao mesmo tempo, um “universo simbólico e cultural” e “um saber sobre esse mundo”. Em outras palavras, trata-se do processo de aprendizado de tudo aquilo que nos permite viver em sociedade. Desse modo, dizemos que nenhuma pessoa nasce membro de uma sociedade, mas precisa ser gradualmente introduzida nela, por meio da interiorização de normas, regras, valores, crenças, saberes, modos de pensar e tantos outros elementos que compõem a herança cultural de um grupo social humano.

Chamamos de *socialização primária* a primeira fase da vida, em que aprendemos a falar, a brincar e a conviver com as outras pessoas, muitas vezes imitando o que nossos pais e as outras crianças fazem.



Leitura e análise de texto

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 175.

Durante a socialização primária, não escolhemos as pessoas responsáveis por este processo. Em outras palavras, não escolhemos a família em que nascemos. Para as crianças, essas pessoas se tornam seus “outros significativos”, pois são os responsáveis por cuidarem delas e lhes apresentarem, por assim dizer, o mundo ao redor. Ora, nossos pais, avós e irmãos também têm sua própria forma de pensar e ver o mundo, de modo que aquilo que nos ensinaram quando éramos crianças tem relação com a sua maneira de ver as coisas. Por essa razão, tendemos a reproduzir hábitos e costumes dos locais em que nascemos ou fomos criados. Somente mais tarde, quando entramos em contato com pessoas de origens diferentes, percebemos as diferenças entre nosso modo de pensar e agir e o dos outros.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

1. Enumere os componentes que você considera importantes no processo de socialização primária de uma criança.

2. Reflita sobre a seguinte questão: Quando termina a socialização primária? Justifique sua resposta.

Etapa 3 – Como pensamos

Abra o seu álbum pessoal na parte que vai dos 6 aos 10 anos e, em seguida, responda:

1. O que há de diferente entre essa fase e a anterior?

Agora, compare o conteúdo do álbum na fase dos 6 aos 10 anos com o conteúdo na fase dos 11 aos 15 anos.

2. Houve mudanças importantes de contexto (exemplos: você mudou de casa, de escola, de bairro, de cidade)? Como foram essas mudanças?

3. Entraram pessoas novas na sua família (exemplos: um padrasto, um cunhado, um irmão, outro parente)? O que isso significou para você?

4. Você passou a conviver com outras pessoas na sua vida cotidiana (exemplos: novos colegas de classe, de turma, de escola, professores, amigos de bairro, novo namorado, membros de uma igreja)? Como isso mudou a sua vida?

5. Aconteceu alguma coisa importante com você que mudou seu modo de ver o mundo (exemplos: uma viagem, um curso, um trabalho, uma experiência difícil, uma doença)? Você pode descrever como isso aconteceu?

Antes de responder às próximas questões, leia o texto a seguir.



Leitura e análise de texto

A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 175.

Durante a sua vida, o ser humano passará por inúmeras outras “socializações secundárias”, à medida que passa a frequentar outros espaços sociais e a interagir com novos grupos. Cada vez mais, precisará interiorizar novos conhecimentos e saberes específicos, para lidar com a realidade de forma bem-sucedida. Um exemplo de processo de socialização secundária é a incorporação de saberes profissionais que preparam o indivíduo para o mundo do trabalho. Isso pode ser feito no interior de uma instituição educacional, como uma faculdade, por exemplo, ou no próprio ambiente de trabalho, à medida que o funcionário aprende, na convivência com os colegas e por meio das instruções de seus superiores, o que é preciso para desenvolver suas atividades.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

6. Identifique todas as pessoas que foram importantes nos processos de adaptação às novas situações e por quê.

7. Essas pessoas trouxeram ideias, comportamentos, formas de pensar e agir diferentes das que você aprendeu em casa? De que maneira isso afetou a sua vida?



VOCÊ APRENDEU?

Escreva um texto dissertativo analisando o seu próprio processo de socialização. O texto deverá conter dois episódios biográficos que remetam a duas experiências de socialização diferentes. Você deverá compará-los e identificar as rupturas entre os conteúdos interiorizados na infância e as experiências significativas apreendidas em um momento posterior, que levaram a mudanças em sua visão de mundo. Deverão ser identificados ainda o contexto, a época e os atores sociais, isto é, as pessoas que participavam ativamente das interações sociais e que foram relevantes nos dois processos.

[illegible]



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5

RELAÇÕES E INTERAÇÕES SOCIAIS NA VIDA COTIDIANA

Nesta Situação de Aprendizagem, analisaremos algumas formas de relação e interação entre seres humanos no interior de grupos sociais. Tomando como base o que foi discutido na Situação de Aprendizagem anterior, ou seja, aquilo que interiorizamos durante o processo de socialização, estudaremos as diferentes estratégias que, consciente ou inconscientemente, empregamos no dia a dia para nos relacionar com os outros.

A preocupação com o que os outros pensam a nosso respeito é parte importante das relações entre os seres humanos. Isso acontece porque, de um lado, queremos fazer parte do grupo, não sermos excluídos e, por outro lado, porque também gostaríamos que os outros nos aceitassem como somos. Afinal de contas, como vimos anteriormente, o ser humano é um ser social e não consegue viver sem o convívio com outras pessoas. Porém, ser aceito e não ser excluído do grupo exige muito esforço: é preciso conhecer as regras do grupo, saber conviver com as pessoas, relacionar-se, comunicar-se – uma série de conhecimentos que não aprendemos de um dia para o outro. Na Situação de Aprendizagem anterior, vimos que esse conhecimento é adquirido por meio do processo de socialização. Aprendemos em casa e na escola, com nossa família, nossos pais, irmãos, avós, primos, tios, colegas, professores e muitas outras pessoas, como comportar-se diariamente. Esse aprendizado é constante e diário, e jamais termina. Vimos também que, muitas vezes, nem sempre o que aprendemos funciona em todas as situações; desse modo, temos de nos adaptar ao imprevisível. Mas, agora que já sabemos como aprendemos a viver em sociedade, é preciso compreender como utilizamos esse conhecimento para conviver.

Uma situação cada vez mais comum em nosso dia a dia, em que é necessário manipular nossa imagem pessoal, é a entrevista de emprego.

1. Você já passou por alguma entrevista desse tipo, para um estágio, por exemplo?

() Sim, já passei.

() Não, nunca passei.

2. Caso já tenha passado por essa experiência, descreva como foi.

3. Agora, seus colegas farão uma encenação de duas entrevistas de emprego. Observe e, depois, comente:

a) Quais foram as qualidades e os problemas observados nas duas entrevistas?

b) Em sua opinião, o que ajudou um candidato a se sair melhor que o outro e por quê?

Etapas 1 – Representando papéis sociais

Geralmente, quando entramos em uma situação de *interação social*, em que qualquer ação nossa, seja um simples olhar, influenciará a ação do outro, é importante definir que tipo de situação é essa e o que podemos esperar do comportamento do outro. Assim, saberemos qual é a melhor maneira de agir para obter a resposta desejada. Quando não conhecemos as pessoas com quem vamos interagir, interpretamos o seu comportamento com base naquilo que podemos observar a respeito delas: sua expressão, sua postura, suas roupas, seus gestos, seu modo de falar, seu sotaque. Outros aspectos que influenciam nossa interpretação são o preconceito e noções retiradas do senso comum. Tanto que, muitas vezes, acabamos cometendo enganos a respeito das pessoas e entrando naquilo a que chamamos de “saia justa”.

- Um exemplo: *quem nunca chegou por trás de alguém, pensando tratar-se de um amigo, foi cumprimentá-lo e, quando a pessoa se virou, viu que tinha se enganado?*

É interessante observar que nem sempre desejamos comunicar aos outros exatamente aquilo que somos. Dependendo da situação e do contexto social em que nos encontramos, a imagem social

que desejamos transmitir pode variar. Há situações em que essa imagem é socialmente determinada, ou seja, somos obrigados a agir de acordo com o contexto social em que estamos.

Ao adotar essas formas de comportamento, em que a imagem pessoal é manipulada nas situações de relação e interação social, dizemos que estamos exercendo papéis, como faz um ator quando assume o papel de uma personagem na televisão ou no cinema. A diferença é que, socialmente, não precisamos “decorar” um roteiro predefinido de falas para exercer um papel; a maneira como vamos agir e o que vamos dizer será influenciado pela situação em que nos encontramos, e nosso comportamento geralmente se baseia naquilo que já experimentamos antes ou vimos outras pessoas fazerem.

Mas o que vem a ser um “papel”, do ponto de vista da Sociologia?

Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada. A sociedade predefiniu a tipologia fundamental. Usando a linguagem do teatro, do qual se derivou o conceito de papel, podemos dizer que a sociedade proporciona o *script* (roteiro) para todos os personagens. Por conseguinte, tudo quanto os atores têm a fazer é assumir os papéis que lhes foram distribuídos antes de levantar o pano. Desde que desempenhem seus papéis como estabelecido no *script*, o drama social pode ir adiante como planejado. O papel oferece o padrão segundo o qual o indivíduo deve agir na situação. Tanto na sociedade quanto no teatro, variará a exatidão com que os papéis fornecem instruções ao ator.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 108-109.

Com o objetivo de elucidar o modo como os papéis sociais são representados na vida cotidiana, utilizaremos as metáforas empregadas pelo sociólogo canadense Erving Goffman para conceituar a representação social do “eu” nas interações sociais. Você pode saber mais sobre esse importante autor lendo as informações a seguir.



Erving Goffman nasceu no Canadá, em 1922, e faleceu na Filadélfia, em 1982, nos Estados Unidos. Foi um sociólogo reconhecido por seus estudos sobre as interações humanas. Seu método de pesquisa preferencial era a observação, e a partir dele escreveu sobre o comportamento cotidiano das pessoas em diversas situações. Analisou as diferenças entre o comportamento masculino e feminino, de pessoas internadas em instituições de tratamento de doenças mentais, além de outros temas de interesse também da Antropologia e da Psiquiatria. Entre suas obras mais famosas destaca-se *A representação do eu na vida cotidiana*.

Para entender como nos relacionamos com as outras pessoas no dia a dia, Goffman propôs que pensássemos as interações como se elas estivessem ocorrendo no espaço de um “teatro imaginário”. Desse modo, ele utiliza as mesmas denominações retiradas da linguagem teatral para se referir aos dramas sociais.

Observe a próxima imagem. *Você reconhece o que ela representa?* Com a ajuda do professor, identifique cada um dos elementos indicados a seguir.



- **Palco:** é onde os atores, ou seja, as pessoas que participam ativamente da representação, desenvolvem a interação. É composto de um “cenário”, que compreende a mobília, a decoração, a distribuição das pessoas e dos objetos no espaço e outros elementos que compõem o “pano de fundo” para o desenrolar da ação humana executada dentro dele.
- **Plateia:** é onde ficam os observadores, ou seja, as pessoas que observam a interação, mas não atuam diretamente. Ela é parte importante da representação, porque as ações sempre são influenciadas por quem está assistindo.
- **Fachada:** é a parte da frente do palco onde se desenvolve a representação. Goffman também utiliza esse termo para se referir ao tipo de comportamento (ou, em outras palavras, ao papel) que adotamos quando estamos diante de outras pessoas.

Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 29.

- **Bastidores:** é a parte que fica detrás do palco e não pode ser vista pelo público que está na plateia. Justamente porque não pode ser vista, é o local ideal para que os comportamentos que precisam ser manipulados para uma plateia deixem de sê-lo. É nos bastidores que os atores podem ficar mais à vontade, sair do papel, relaxar, enfim, deixar de representar.



LIÇÃO DE CASA



Um exemplo de como o esquema proposto por Goffman funciona na vida real é ilustrado na imagem. Analise a charge e a fala das personagens e, em seguida, responda às questões.



"Sr. Farington, o presidente de nossa empresa vem nos visitar, portanto, trate de limpar a sua mesa."

1. O que o homem de terno listrado pretende ao dizer isso?

2. O que você imagina que acontecerá quando o presidente da empresa chegar?

Etapa 2 – Relações e interações sociais na prática cotidiana

Nessa etapa, analisaremos mais detidamente como as relações e as interações sociais se efetivam na prática cotidiana. Para isso, sugerimos a realização de uma atividade de dramatização em sala de aula, em que você e seus colegas representarão as interações e observarão os componentes da cena, introduzidos na etapa anterior.

Você e seus colegas deverão se organizar em grupos e se preparar para encenar um pequeno roteiro. As representações deverão ser breves e expressar claramente quem são os atores participantes da cena, o público, a fachada e os bastidores.

As sugestões para as dramatizações estão indicadas a seguir. Porém, nada impede que o grupo crie outras situações semelhantes, com base nas ideias propostas.

• Dramatização 1

As cenas se passam dentro de uma sala de aula.	
Cena 1	Cena 2
Um de vocês é o professor e os demais representam a classe. Quando o professor está presente, a classe se comporta de maneira a causar boa impressão ao professor.	Assim que ele se vira para a lousa ou sai da sala, a turma levanta-se das carteiras, faz bagunça, brincadeiras, fala alto, dá risadas etc.

• Dramatização 2

A representação tem dois momentos.	
Cena 1	Cena 2
A primeira cena se passa, novamente, dentro de uma sala de aula. Cada participante deverá alternar com os colegas, em sequência, o papel de professor e representar (imitar) diferentes professores da própria escola, em situações típicas vividas no seu dia a dia. O comportamento dos demais deve reproduzir o que acontece em um dia normal de aula.	A segunda cena se passa dentro da sala dos professores. Vocês deverão representar o que imaginam que os professores conversam a respeito dos alunos quando estão reunidos fora da sala de aula, no intervalo, após o trabalho.

• Dramatização 3

As cenas se passam no interior de uma loja ou lanchonete.	
Cena 1	Cena 2
Um de vocês é o atendente, outro é o caixa e um terceiro é o gerente. Os demais são consumidores que vão ao estabelecimento fazer compras ou tomar um lanche. Durante a representação, os consumidores tratam muito mal o atendente e o caixa que, sob o olhar atento do gerente da loja, não podem fazer outra coisa senão atender os clientes da melhor forma possível.	Quando os clientes saem de cena, o gerente vai almoçar e, finalmente, os funcionários podem desabafar e falar mal dos consumidores que os trataram mal.

• **Dramatização 4**

A representação tem dois momentos.	
Cena 1	Cena 2
A primeira cena se passa em uma festa ou evento social badalado onde os colegas de turma se encontram, mas há também outras pessoas desconhecidas, mais ou menos da mesma idade. Vocês devem representar pequenas cenas de encontro entre conhecidos e desconhecidos. Os encontros devem seguir as normas sociais padrão de apresentação pessoal, cumprimentos, elogios etc. Como é uma festa, deve haver pelo menos uma cena em que dois rapazes tentam “ficar” com uma garota. Um deles é bem-sucedido, e o outro, não.	A segunda cena se passa na casa das pessoas que participaram da festa. Elas estão ao telefone, falando sobre o que aconteceu. Os comentários devem ser contrastantes em relação ao que foi representado na primeira cena: as pessoas elogiadas em público devem ser malfaladas em particular, criando-se, assim, o ambiente de “fofoca”.

• **Dramatização 5**

A cena se passa em um <i>cyber café</i> .
Vocês estão todos na frente de computadores imaginários, e entram em uma sala de bate-papo virtual, onde se apresentam com “apelidos” extravagantes e dão informações falsas a respeito de suas identidades, manipulando suas imagens pessoais. Vocês deverão verbalizar o que estão comunicando, com os mesmos termos que utilizam quando se comunicam pela internet. Ao final, devem marcar um encontro, quando descobrirão que o outro não é exatamente aquilo que dizia ser.



VOCÊ APRENDEU?



Ao final das apresentações, identifique, em cada dramatização, os seguintes itens:

• **Dramatização 1**

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

- c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

- d) O que o público entendeu da representação?

- e) O que aconteceu nos bastidores?

• **Dramatização 2**

- a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

- b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

- c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

d) O que o público entendeu da representação?

e) O que aconteceu nos bastidores?

• **Dramatização 3**

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

d) O que o público entendeu da representação?

e) O que aconteceu nos bastidores?

• **Dramatização 4**

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

d) O que o público entendeu da representação?

e) O que aconteceu nos bastidores?

- **Dramatização 5**

a) Quem eram os atores sociais envolvidos diretamente na representação das ações?

b) Quem era o público que estava assistindo à representação da cena?

c) Qual era a representação, ou seja, qual era a impressão que os atores estavam tentando passar para o público?

d) O que o público entendeu da representação?

e) O que aconteceu nos bastidores?



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE

Como forma de fechamento da discussão iniciada com as Situações de Aprendizagem anteriores, em que exploramos as formas de socialização, a questão das relações e interações sociais e a construção de papéis, esta Situação de Aprendizagem discutirá a *construção social da identidade*. Você já compreendeu que o *ser humano só existe como ser social*, e que para isso ele passa pelos processos de socialização primária e secundária. Também tomou consciência de que tais processos se dão por meio da incorporação de papéis socialmente construídos. Chegou o momento de compreender como se dá o processo de construção da identidade.

Para tanto, é necessário que você compreenda o **caráter processual de toda construção identitária**. Por meio das Situações de Aprendizagem anteriores, foi possível saber que a **sociedade define o ser humano**, mas agora chegou o momento de entender que o **ser humano também define a sociedade** (BERGER, 2007, p. 171).



PESQUISA EM GRUPO

O senso comum nos transmite a ideia de que a identidade é fechada e pronta. Na verdade, a Sociologia procura mostrar justamente o contrário. Para a Sociologia, o processo de construção da identidade de uma pessoa só se conclui com a sua morte. Para discutir o caráter processual da construção identitária, monte um painel que mostre a construção da dupla identidade de um super-herói. Siga os seguintes passos:

- organizem-se em grupos;
- organizados em grupos, tragam para a sala de aula materiais como cartolinas (duas já serão suficientes), cola, tesoura, canetas coloridas etc.;
- o grupo precisa pesquisar, previamente, informações sobre super-heróis que possuam duas identidades: a do super-herói (como Batman, Homem-Aranha, Super-Homem, Mulher Maravilha, Hulk, por exemplo) e a de uma pessoa comum (respectivamente, Bruce Wayne, Peter Parker, Clark Kent, Diana Prince, Bruce Banner). A pesquisa pode ser realizada em *sites* da internet ou em livros, revistas, jornais, gibis, desenhos animados etc.

Cada grupo deve escolher apenas um super-herói. O importante é que o super-herói escolhido tenha duas identidades.

O painel servirá para explicitar como esses super-heróis *constroem suas duas identidades*: a de herói (secreta) e a de pessoa comum. Todo super-herói tem uma história, ou, na verdade, os super-heróis são construídos ao longo de várias histórias. Eles não se tornaram super-heróis da noite para o dia. Suas identidades foram sendo criadas, ao longo do tempo, a partir de experiências e trocas estabelecidas com outras personagens. O herói, portanto, vai se desenvolvendo ao longo do tempo e vive um drama. No processo de construção de sua identidade secreta, o super-herói vive um dilema: revelá-la ou não para os amigos e a pessoa amada; abandonar ou não a carreira de herói e continuar a perseguir vilões. Sua identidade nunca é fechada e acabada, pois ele vive o dilema entre ter de escolher sempre entre uma coisa e outra.

Vocês podem dividir o painel em dois. De um lado, expliquem a construção da identidade secreta (de herói) e, de outro, a identidade da pessoa comum. Por fim, vocês podem abordar o dilema que o super-herói escolhido vive provocado por sua dupla identidade. Eis algumas perguntas para orientar o trabalho:

- Como ele se comporta quando é herói?
- Quais são seus poderes?
- Como ele reage diante das adversidades?
- Quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos?
- Como ele descobriu ou desenvolveu os superpoderes?
- Quando ele assume a identidade de pessoa comum?
- Qual é sua trajetória? Qual é a sua profissão?
- Como é a sua personalidade?
- Os super-heróis lidam sempre da mesma forma com os poderes, ou cada um tem uma relação diferente com o próprio superpoder? Como cada um deles lida com esses poderes?

É importante que você e seu grupo mostrem que ele não nasceu super-herói, ainda que alguns, como o Super-Homem, tenham nascido com superpoderes. Todos se *transformaram* em heróis, assim como na condição de pessoas comuns eles passaram por um *processo de socialização* em diferentes grupos ou instituições sociais, adquirindo novas identidades pessoais. Para entender como são construídas as identidades é preciso considerar a ideia de que se trata de um *processo*, de algo que está em movimento, como um contínuo vir a ser.

- a construção da identidade de herói.



LIÇÃO DE CASA



A identidade está sempre se desenvolvendo. De fato, nunca somos, sempre estamos, ou seja, a identidade é uma eterna construção e reconstrução.

O texto a seguir trata do quão diferentes nos tornamos à medida que envelhecemos. Apesar de muitas vezes acharmos que nos mantemos os mesmos, nossa estrutura de personalidade muda e isso interfere na nossa construção identitária.



Leitura e análise de texto

Talvez seja útil acrescentar que o conceito de identidade humana está relacionado com um processo. É fácil isso passar despercebido. À primeira vista, as afirmações-eu e as afirmações-nós talvez pareçam ter um caráter estático. Eu, diria alguém, sou sempre a mesma pessoa. Mas isso não é verdade. Aos 50 anos, Hubert Humbert é diferente da pessoa que era aos dez. Por outro lado, a pessoa de 50 anos mantém uma relação singular e muito especial com a de dez. Aos 50, já não tem a mesma estrutura de personalidade dos dez anos, mas é a mesma pessoa. É que a pessoa de 50 anos proveio diretamente da de um, dois, e, portanto, da de dez anos, no curso de um processo específico de desenvolvimento. Essa continuidade do desenvolvimento é a condição para a identidade do indivíduo de dez e de 50 anos.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 152.

Faça um breve resumo do texto.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

Os processos de construção da identidade

Tomando por base a explicação de seu professor, escreva uma lista de possíveis símbolos que podem ser usados para as pessoas se diferenciarem entre si.



Leitura e análise de texto

Ora, todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles etc. Não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.

DUBAR, Claude. *A socialização e construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 135.

Após a leitura do texto e com base na sua experiência pessoal, dê exemplos de como as pessoas (que moram com você, seus amigos, professores, entre outros) o veem e, por outro lado, como você se observa. Isso mostra que a identidade que construímos para nós, muitas vezes, não coincide com aquela que os outros nos atribuem.

Atividade em grupo

Reunidos em grupos, discutam entre si as imagens apresentadas a seguir, procurando identificar:

- o que vocês supõem que fazem as pessoas retratadas nas imagens;
- a personalidade de cada uma delas.



© Terry View/Brand Images/Stockphoto/Blackrock/Getty Images



© Imagebank at Alamy/Clare Images



© Rick Or. Photos Library/Many/Class Images



© Gerson & Photography Library/Many/Class Images



VOCÊ APRENDEU?



1. Explique o que são as identidades para si e para o outro. Em seguida, relacione-as com o fato de que as identidades se constroem por meio da comunicação.

2. Explique o caráter relacional da identidade.



PARA SABER MAIS

Livros

- MENDRAS, Henri. A socialização da criança: os três dados. In: *O que é a Sociologia?* Barueri: Manole, 2004. p. 12-17. O texto integra o capítulo 1 do livro *O que é a Sociologia?*, manual de introdução à ciência do sociólogo francês Henri Mendras. Trata-se de uma breve discussão sobre o tema apresentado na Situação de Aprendizagem 4, que pode ser utilizada como leitura complementar, a fim de aprofundar a compreensão da problemática da socialização.
- MENDRAS, Henri. Posição, papel e *status*. In: *O que é a Sociologia?* Barueri: Manole, 2004. p. 99-118. O texto aborda de forma ao mesmo tempo didática e sintética o tema dos papéis sociais do ponto de vista da Sociologia. A abordagem segue uma linha analítica paralela à de Erving Goffman, contribuindo assim para a compreensão da natureza do conceito de papel social e propiciando um aprofundamento da reflexão por meio de exemplos retirados de situações cotidianas, como o cotidiano escolar.



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**
Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), este texto ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**
Secretaria da Educação

Em atendimento à legislação eleitoral (Lei nº9.504/1997), este texto ficará indisponível de 07 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo.

Validade: 2014 – 2017



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria da Educação