

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

BRUNA RIBEIRO DE OLIVEIRA MENDES

CIÊNCIAS SOCIAIS NA INFÂNCIA:

Contribuições para se ler o mundo.



ARARAQUARA – S.P.

2020

BRUNA RIBEIRO DE OLIVEIRA MENDES

CIÊNCIAS SOCIAIS NA INFÂNCIA:

Contribuições para se ler o mundo.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira.

ARARAQUARA – S.P.

2020

Mendes, Bruna Ribeiro de Oliveira
Ciências Sociais na Infância: Contribuições para se
ler o mundo. / Bruna Ribeiro de Oliveira Mendes – 2020
103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

1. Ciências Sociais. 2. Criança. 3. Infância. 4.
Histórias Infantis. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BRUNA RIBEIRO DE OLIVEIRA MENDES

CIÊNCIAS SOCIAIS NA INFÂNCIA:

Contribuições para se ler o mundo.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira.

Data da defesa: 21/02/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular: Profa. Dra. Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis

Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular: Profa. Dra. Carolina Cunha Seidel

Instituto Federal Campus de Avaré.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam ser possível pensar a educação pelo
“micro”, dentro da sala de aula.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Paula Ramos de Oliveira, que sempre me apoiou e confiou, trazendo reflexões que levarei por toda a vida,

Aos professores da banca, Denis Domeneghetti Badia e Lúgia de Almeida Durante Correa dos Reis, pela ternura de suas palavras,

Aos professores suplentes Ricardo Ribeiro e Carolina Cunha Seidel, pela disposição,

Ao José Ailton Vargas da Rosa, que prontamente me enviou as documentações referentes à inserção de Práticas de Filosofia e Ciências Sociais do município de Cariacica,

Ao meu marido, meu companheiro, que sempre me incentivou e me apoiou em todas as jornadas enfrentadas,

Aos meus pais, que sempre se fizeram presentes em minha vida,

À minha família, que me deu palavras de apoio o tempo todo,

Aos meus alunos, que foram flexíveis em seus horários de aulas para que eu conseguisse cumprir todas as etapas do processo acadêmico,

Aos meus colegas do programa, que sempre me ajudaram e ofereceram palavras de encorajamento na construção do trabalho,

A todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para crianças (GEPFC), que escutaram minhas histórias e contribuíram significativamente para que eu as repensasse,

A Deus, porque acredito. Porque sou grata pela constante oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

“No combate entre você e o mundo, prefira o mundo”.

Franz Kafka

RESUMO

Esta é uma pesquisa teórica que tem como objetivo refletir acerca de como as ciências sociais podem ser apresentadas às crianças, reconhecendo assim que elas abrem um espaço para que criança não seja apequenada, pelo contrário, seja escutada. Um espaço que dê escuta às crianças, oferecendo vários pontos de vista distintos, possibilitando novos olhares sobre a vida em sociedade. Na construção deste caminho buscamos discutir sobre o que é ser criança e infância, relacionando a ideia de criança ao longo do processo histórico. Compreendemos a criança como uma construção social, além de discutirmos também sobre o desenvolvimento psíquico e social, apresentando caminhos trazidos pela periodização histórico-cultural. Problematicamos o ambiente escolar repensando a educação, com Larrosa, pelo par sentido e experiência. Inspiramo-nos na trajetória realizada com a filosofia para/com crianças, aproximando dela as ciências sociais. Identificamos a frágil inserção das ciências sociais nos currículos escolares brasileiros e descrevemos como foi desenvolvida a experiência de práticas de filosofia e ciências sociais no ensino infantil e fundamental no município de Cariacica, no Espírito Santo, pela leitura de documentos dados pela Secretaria da Educação do referido município. Vimos na leitura a possibilidade de oferecer as ciências sociais às crianças elaborando histórias infantis sobre conceitos desta disciplina. Percebemos que este caminho que leva às ciências sociais ao ensino infantil e fundamental é possível. Podemos assim dizer que este é um embrião a ser desenvolvido e pensado dentro do ambiente escolar.

Palavras – chave: Ciências Sociais. Criança. Infância. Histórias infantis.

ABSTRACT

This is a theoretical research that aims to reflect on how the social sciences may be presented to children, thus recognizing that they open a space so that children are not diminished, and instead are listened to. A space that gives listening to the children, besides offering several different points of view, makes possible the widening of the child's gaze on life in society. In the construction of this path we seek to discuss what it is to be a child and childhood, relating the idea of a child throughout the historical process. We understand the child as a social construction, in addition to discussing the psychic and social development, presenting paths brought by historical-cultural periodization. We problematize the school environment by rethinking education, with Larrosa, by sense and experience. We are inspired by the trajectory carried out with the philosophy towards / with children approaching the social sciences. We identify the fragile insertion of the social sciences in the Brazilian school curricula and describe how the experience of philosophy and social sciences practices in kindergarten and elementary education was developed in the city of Cariacica, in the state of Espírito Santo, for the analysis of documents given by the education secretariat County. We saw in the reading the possibility of offering the social sciences to the children elaborating children's stories on concepts of the social sciences. We realize that this path that leads the social sciences to kindergarten and elementary education is possible. We can thus say that this is an embryo to be developed and thought within the school environment.

Keywords: Social Sciences. Kid. Childhood. Children's stories.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
O QUE É INFÂNCIA (S) E CRIANÇA (S)	17
1.1 Sobre as infâncias.....	18
1.2 As crianças para a periodização histórico-cultural	23
1.3 O conhecimento amplia a visão das crianças e /ou as crianças experienciam o conhecimento	26
CIÊNCIAS SOCIAIS NAS INFÂNCIAS: POSSIBILIDADES	38
2.1 Ciências Sociais e Filosofia: Aproximações	39
2.2 A experiência da filosofia para/com crianças: uma inspiração	52
2.3 Ciências Sociais: uma frágil construção no Brasil.....	56
2.4 Práticas de Filosofia e Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: uma possibilidade concretizada	60
CIÊNCIAS SOCIAIS: CONSTRUINDO LIVROS INFANTIS.	67
3.1 A lição das ciências sociais: as crianças abertas à leitura e/ou a leitura aberta às crianças	68
3.2 De vestígios de documentos às histórias infantis.	71
3.3 As ciências sociais nas histórias infantis	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	95
ANEXO A.....	101

INTRODUÇÃO

A inquietação para o desenvolvimento desta dissertação tem seus primórdios desde o Ensino Médio pois, quando estava em dúvida do curso a ser escolhido para dar continuidade à vida profissional, encontrei nas Ciências Sociais o caminho que buscava para responder indagações que fazia no meu dia-a-dia e que não conseguia encontrar em outras áreas do conhecimento. Naquela época, 2001, 2002, a Sociologia não era obrigatória nos currículos escolares. Estudava em uma escola particular, na cidade de Garça. Na escola ofereciam as disciplinas de Sociologia e Filosofia no período da tarde, para os alunos que estudavam de manhã e gostariam de prestar vestibular em universidades que colocavam questões destas áreas nas provas. No caso, como pretendia entrar na Universidade Estadual de Londrina, frequentar as aulas no período vespertino na escola se fazia de extrema importância para mim.

Em 2003, dei início ao curso de Ciências Sociais na UEL, e aquilo que parecia responder minhas indagações internas como, por exemplo, “Por que a desigualdade social se torna tão avassaladora na sociedade em que vivemos?” “Por que o preconceito é tão presente ainda em nossa sociedade?” “Como pode o contexto histórico definir tanto as especificidades daquilo que sofremos em nossa sociedade?”, perguntas e mais perguntas não eram respondidas conforme as aulas e os estudos passavam, mas eram problematizadas e traziam reflexões que me moviam a novas perguntas.

Assim que terminei a graduação, a ansiedade de estar em uma sala de aula fazia com que a vontade de atuar como educadora crescesse cada vez mais. Comecei então minha experiência profissional na cidade de Jaboticabal, no interior de São Paulo, em uma escola de inglês onde foi criado e desenvolvido o curso de Antropologia para crianças. Na escola já havia os cursos de artes e musicalização para crianças e, sabendo da minha formação em ciências sociais, a diretora sugeriu que oferecêssemos essas áreas às crianças sob o nome de Antropologia. Prontamente, aceitei a proposta e não medi esforços, pois já acreditava na possibilidade dessa ideia se tornar real. O curso foi realizado e desenvolvido de 2010 a 2015, com alunos de faixa etária de 6 a 14 anos. O trabalho desenvolveu-se em salas de aula com o máximo de 8 alunos por grupo. Os grupos eram divididos por faixa etária com o máximo de dois anos de diferença entre os alunos, pois a forma como os conceitos e materiais didáticos eram trabalhados se diferenciavam,

assim como a linguagem utilizada, mas todos partiam dos mesmos cronogramas anuais definidos ao longo dos 5 anos.

Foi realizada a elaboração de todo o processo que vai do desenvolvimento do currículo, elaboração das atividades e dinâmicas trabalhadas em sala de aula para trazer os conceitos à realidade do educando e a linguagem sendo voltada à faixa etária trabalhada, no caso, crianças. O curso foi denominado Antropologia, porém o desenvolvimento do currículo foi elaborado abrangendo as Ciências Sociais, ou seja, as três áreas que a compõem, Antropologia, Sociologia e Ciência Política. A sala de aula e a observação dos resultados e limites encontrados fizeram com que o olhar para a Ciências Sociais no contexto infantil se tornasse algo possível e relevante para defender essa ideia como educadora e como agente social que visa transformar as questões da sociedade por atitudes que se definem e redefinem no “micro”, o que, em outras palavras, encontra eco em Silvio Gallo quando cria o conceito de Educação Menor.

Gallo, em sua obra “Deleuze e Educação” (2003), propõe que pensemos a educação a partir dos conceitos elaborados por este autor, pois mesmo que ele tenha produzido dentro de sua área, poderíamos pensar a educação por meio de seus conceitos e, ao fazer esse caminho de transformar os conceitos filosóficos para a educação, Gallo denomina de deslocamento. Deleuze e Guatarri, em sua obra “Kafka – por uma literatura menor”, oferecem, como exemplo, o que seria a literatura menor (2003). O Brasil, após a colonização, fazia da língua portuguesa um novo uso, com novos parâmetros, buscando uma literatura que se caracterizasse por aquilo que fosse nosso; portanto, conforme o Brasil vai se tornando “independente”, a literatura se torna maior, ao passo que deixa de ser inovadora e se torna tradição.

Então, quando Gallo desloca Deleuze e Guatarri à educação nos possibilita pensar a educação em maior e menor. Por educação maior compreende as políticas públicas da educação formuladas por parâmetros, diretrizes, aquela da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da educação, pensada e produzida por aqueles à serviço do poder, enquanto que a educação menor é produzida por aqueles que estão na sala de aula, lugar a que pertencem os professores que buscam traçar suas estratégias. Nesse sentido, mesmo que o trabalho proposto aqui busque relacionar e dialogar com a educação maior, as ideias, os planejamentos e o sentido pelo qual o trabalho se desenvolve sai do micro, ou seja, do pensar da educação menor. E, mais uma vez retomando Gallo e seus

deslocamentos envolvendo Deleuze e Guattari, diz que esses na bela obra que desenvolveram sobre Kafka afirmaram que, quando escrevemos, precisamos escrever como um cão que faz seu buraco e um rato que faz sua toca, o que significa dizer que precisamos encontrar nossos próprios sentidos em nosso deserto. No deserto de nossas escolas, dentro das salas de aula, podemos ser aqueles que operam ações de transformações, por mínimas que sejam, dentro de nosso próprio terceiro mundo. Busco, então, dentro da subjetividade das minhas experiências, pensar a educação partindo do “micro”.

Ainda no que se refere às experiências profissionais, posteriormente, depois de prestar concurso para lecionar Sociologia no Ensino Médio, assumi o cargo na cidade do interior de São Paulo, Guariba, onde lecionei três anos. Cada vez mais através de experiências de como trabalhar as Ciências Sociais com crianças, adolescentes e EJA contribuíram para reforçar a ideia enquanto educadora da importância de conceitos dessas áreas serem trabalhados com os educandos em todas as faixas etárias pois, quando em contato com pensadores da Sociologia, assim como da Antropologia e da Ciência Política, desperta no sujeito a criticidade e o torna mais reflexiva sua postura perante à sociedade.

Ao ingressar no mestrado em Educação Escolar, na Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – FCLAr, comecei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para Crianças (GEPFC) coordenado pela Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira. E, sem tratar nesse primeiro momento das especificidades que separam a Filosofia das Ciências Sociais, não podemos deixar de falar daquilo que as aproxima, sendo este o exercício de problematizar as questões que nos são postas no dia-a-dia. E mais, tanto a experiência vivida no grupo de estudos com filosofia para crianças como as ciências sociais no contexto infantil, podemos dizer que são formas de não deixar a criança apequenada. Dar escuta às crianças significa criar possibilidades e, através das ciências sociais e da filosofia, podemos oferecer contribuições às leituras de mundo das mesmas.

Ainda abordando as experiências promovidas dentro do mestrado, tive a oportunidade de participar do programa PAADES B e realizar o estágio de docência no curso de pedagogia noturno, no segundo semestre no ano de 2019, na disciplina Filosofia para crianças, lecionada pela professora Dra. Paula Ramos de Oliveira, momento em que

pude aprender todo o caminho percorrido pela filosofia para/com crianças e ter acesso aos materiais didáticos desenvolvidos por Lipman, além da vastidão de ideias trazidas dentro da disciplina pensando a filosofia para crianças dentro da literatura infantil, música e outros. Essa experiência me permitiu pensar não só a filosofia para/com crianças, mas a própria filosofia.

José Ortega y Gasset, em “Sobre o Estudar e o Estudante” (2009), dá início ao seu curso de metafísica dizendo que as disciplinas surgem de necessidades que os sujeitos buscam suprir, ou seja, se algo científico é descoberto foi decorrente de uma necessidade encontrada pelo sujeito. Dessa maneira, como foi colocado anteriormente, esta dissertação surge de uma necessidade encontrada, de uma inquietação instalada quando em contato com as ciências sociais.

Dizemos que encontramos uma verdade quando alcançamos um pensamento que satisfaz uma necessidade intelectual previamente sentida por nós. Se não sentimos falta desse pensamento, ele não será para nós uma verdade. Dito de outro modo, verdade é aquilo que aquietava uma inquietude de nossa inteligência. Sem essa inquietude, não se dá aquele aquietamento. De forma semelhante, dizemos que encontramos uma chave quando temos nas mãos um objeto que nos serve para abrir um armário que necessitávamos abrir. A procura aquietava-se com o encontrar: este é a função daquela. (ORTEGA Y GASSET, 2009, p.2).

Nessa perspectiva, utilizando como metáfora a “chave” e o “armário” como foi colocado acima, ousamos dizer que os sujeitos são os “armários” e as ciências sociais uma das “chaves” que poderá abri-los a novos conceitos; podemos dizer que buscamos através das ciências sociais abrir para o sujeito novas inquietações, para que tendo tido contato com as ciências sociais sinta a falta das mesmas. E, como aqui proposto, o contato com as ciências sociais não precisa ser esperado até o Ensino Médio, mas sim viabilizar esse contato com o pensar científico desde a infância. Mas, para que sintam é necessário que conheçam, pois sem conhecer não temos a possibilidade do sentir a pergunta.

É necessário que eu sinta autenticamente necessidade dessa ciência, que as suas questões me preocupem espontaneamente e verdadeiramente. Só assim entenderei as soluções que ela dá, ou pretende dar, a essas questões. Ninguém pode entender uma resposta sem previamente ter sentido a pergunta a que ela responde. (GASSET Y ORTEGA, 2009, p.10).

Podemos dizer que o ensinar e o aprender se relacionam ao sentir, pois é no sentir a necessidade que a ciência se desenvolve e é no ensinar a necessidade de uma ciência que o educando aprende. “... ensinar é primária e fundamentalmente ensinar a necessidade

de uma ciência e não ensinar a ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante”. (GASSET Y ORTEGA, 2009, p.10).

Portanto, para desenvolver esse caminho que pretende defender as Ciências Sociais no contexto infantil, na primeira seção busca-se discutir a ideia de infância (s) e criança (s), pois quando partimos do contexto histórico podemos perceber que uma das características fundamentais foi a menoridade, e aqui pretendemos traçar um caminho no qual a criança seja valorizada assim como sua voz seja escutada, e reconhecemos nas ciências sociais um dentre outros ambientes para que isso ocorra. Ainda na primeira seção buscamos a compreensão do desenvolvimento infantil dado pela periodização histórico-cultural, entendendo o desenvolvimento e as características que marcam cada “processo” de desenvolvimento, que vai do nascimento à idade escolar. Buscamos aproximar o que faz a criança ser criança tanto pelo aspecto individual como social. Depois da discussão sobre a criança, discutiremos questões referentes a que tipo, qual escola gostaríamos de construir, e encontramos em Larrosa um caminho de inspiração para pensarmos o ambiente escolar, pois amplia nossos olhares diante da escola quando pensa a educação a partir do par sentido e experiência. Discutiremos, então, o que é pensar a escola nessa perspectiva, sendo que ao longo da história tivemos outras tendências, tais como pelo par teoria e prática. Pensar a escola pelo par sentido e experiência requer problematizar a escola e ao mesmo tempo pensar no seu vir a ser.

Na segunda seção busca-se trazer a discussão de como podemos enxergar as Ciências Sociais na infância, partindo daquilo que já foi construído pela Filosofia, pois mesmo delimitando as diferenças entre as duas áreas, há uma conversa entre elas quando pensamos em não deixar a criança apequenada, mostrando que tanto a Filosofia como as Ciências Sociais podem ser ricas ferramentas para defender as crianças desse apequenamento, e mais; podemos valorizar suas leituras de mundo, bem como proporcionar outras. Percorremos esse caminho aproximando as ciências sociais e a filosofia, pois mesmo que se diferenciem podem se aproximar em muitas ocasiões e assim tornar as experiências muito mais interessantes do que se estiverem sozinhas. Logo, experiências da filosofia para/com crianças inspiram o trabalho e, para isso, constrói-se a trajetória de como a filosofia se tornou possível no ambiente infantil. Há a demarcação também de como as ciências sociais se inseriram nos currículos escolares no Brasil no que se refere ao ensino infantil, fundamental, médio e ensino superior. Poderemos observar que o ensino das ciências sociais tem como uma de suas principais características

a fragilidade. Em seguida, trazemos uma experiência concreta no município de Cariacica, no Espírito Santo, onde já há a introdução de modo transversal e interdisciplinar de filosofia e ciências sociais para crianças, sendo denominado de Práticas de filosofia e ciências sociais. Fizemos então a leitura da documentação para que essa possibilidade fosse realizada e demarcamos os principais pontos, acrescentando também novas discussões.

Na terceira seção buscamos primeiramente pensar as ciências sociais como lição, ou seja, como as ciências sociais podem vir a ser apresentadas à criança na forma de leitura. Para tanto, antes das construções das histórias infantis de ciências sociais para crianças, realizamos uma leitura da BNCC e o documento Diretrizes Curriculares do município de Cariacica, pois pensamos ser importante relacionar a construção das histórias aos documentos assim citados. As histórias construídas visam abranger as três áreas das ciências sociais. Na construção de todas as histórias há a preocupação pela não banalização dos conceitos, ou seja, mesmo que as histórias se adaptem à linguagem oferecida pela faixa etária destacada nessa dissertação, podem também servir para a introdução de conceitos das Ciências Sociais para outras faixas etárias. Foi pensado também em oferecer autores que divergem, para mostrar a diversidade de pensamento que a ciência pode nos oferecer, pois tudo depende da ótica em que estamos trabalhando.

A Educação muitas vezes é colocada pelo senso comum como uma solução para todos os problemas sociais, o que, pensado de uma maneira um pouco mais aprofundada e a partir de leituras de áreas do conhecimento como a pedagogia, filosofia, ciências sociais e outras áreas do conhecimento, nos permite fazer uma análise diferente. A leitura sobre a sociedade através da ciência cria novos horizontes para pensarmos em coisas que não pensávamos anteriormente. O presente trabalho busca fazer esse caminho no que se refere à utilização das ciências sociais para a construção de novas perspectivas no olhar infantil, mas sem perder de vista o próprio olhar da criança e do próprio educador. Se o educador consegue entender os seus próprios limites, assim como os limites da própria educação, então se pode fazer uma pedagogia refletida. E, utilizando esta metáfora, podemos pensar em defender uma educação em que os educadores e todos aqueles que fazem parte do sistema educacional consigam olhar suas ações como se fossem refletidas no espelho, pois será acerca daquilo que é, mesmo que se possui uma pretensão do que deveria ser: podemos enxergar o que temos em nossas mãos e o que somos até para

compreendermos melhor aquilo que queremos ser e porque queremos ser algo diferente daquilo que somos.

E, mais uma vez, pensando no objetivo mais geral desse trabalho, pensamos que as Ciências Sociais são áreas do conhecimento que sofrem grande preconceito acerca do pensamento do senso comum, e aqui cabe também desmistificar ideias que engessam as ciências sociais como, por exemplo, que ensinar sociologia significa doutrinar sujeitos ao comunismo, ideias estas distorcidas e que acabam por deixar de trazer o diálogo sobre a real importância das ciências sociais.

Portanto, para problematizar algumas questões que pensamos ser relevantes a este trabalho, iremos refletir sobre alguns pontos: primeiramente, que estudar ciências sociais é entrar em contato com pensadores que se contradizem. A própria ciência nos ensina que não existe um pensar maior e um pensar menor, ou seja, um pensador não se torna melhor que outro pela teoria que desenvolveu, mas a grande “sacada” da ciência é enxergar essas contradições que existem dentro das próprias teorias, pois as verdades científicas são provisórias e se inserem em diferentes contextos.

SEÇÃO 1

O QUE É INFÂNCIA (S) E CRIANÇA (S)

1.1 Sobre as infâncias

“Façam seu jogo, senhores. Quanto vale uma criança. Sem brinquedos pra brincar. Encostada ao pé da porta. Sem nem forças pra chorar”. Toquinho.

Seria a criança um adulto em miniatura? Seria a criança uma produção do capitalismo para ajudar os pais no trabalho? Seria a criança a luz no fim do túnel para mudar a sociedade? Ou seria a criança a saudade da infância que todos os adultos anseiam voltar? O que é ser criança? O que é infância? Ser criança significa ter infância? São indagações como essas que levaram vários pensadores e várias áreas do conhecimento a procurar respostas, mas como LARROSA (2017) nos incita em seu capítulo, “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, não seria a infância ainda e sempre um enigma a ser refletido quando todos parecem buscar respostas? A infância nos apresenta seu caráter enigmático.

Se observarmos a etimologia da palavra criança, podemos voltar na sua origem que vem do latim “creare”¹, do mesmo radical que derivam as palavras “criação” e “criatividade”. A palavra criar está relacionada a produzir, erguer, crescer, aumentar. Seria a vida adulta o foco das discussões sobre a criança, pois está fadada a essa etapa? Mas, o que faria ela então enquanto criança? Podemos analisar que, no decorrer do processo histórico, a criança nem sempre foi vista pela sociedade da mesma forma.

De acordo com o processo histórico podemos observar que na Idade Média a criança deveria parecer um adulto, ou seja, as crianças não eram consideradas indivíduos e sim propriedade dos pais. Foi somente a partir do século XVIII, com Rosseau e os filósofos iluministas, que se desvinculou a ideia de adestramento para a ideia de educação. A criança continua como selvagem, portanto pode-se agora civilizá-la graças ao saber.

No século XIX, com a Revolução Industrial, as crianças foram exploradas para trabalharem em fábricas; eram elas que entravam em chaminés para limpar, além de executarem os mais variados trabalhos que colocavam suas vidas em risco. No século XX há uma alteração no modo como a sociedade enxerga a criança, pois nasce um olhar mais terno, ela agora desfruta de leis que são construídas a seu favor mas, por outro lado, a lógica do mercado acaba por perceber e concentrar-se em um novo público para consumir.

¹ Disponível em <https://cadernodia.wordpress.com/2016/03/24/crianca-do-latim-creare/>

Há a criação do dia das crianças, assim como a ressignificação do Natal e da Páscoa, que passam a ter como eixo central a criança. O Natal deixa de ser focado no nascimento de Jesus e passa a ser o dia em que o Papai Noel entrega presentes para as crianças. A Páscoa deixa de ser focada na Ressurreição e sim nos coelhos de páscoa e ovos de chocolate que as crianças irão ganhar. Ao mesmo tempo em que a criança passa a ser olhada na vida em sociedade é também usada para manter a lógica do mercado ativa. A criança é movimento. Ao mesmo tempo em que a sociedade se movimenta, assim acontece com a criança. Portanto, dentro da lógica do capitalismo, além de outras coisas, a criança também se torna um dos meios para se produzir cada vez mais bens a serem consumidos.

Nesse sentido, esta ainda se torna também o trabalhador que irá trocar sua força de trabalho por salário, quando ainda vemos presente, em nossa sociedade, crianças trabalhando para ajudar os pais. Então, voltamos à indagação, “Ser criança significa ter infância?”

Se tomarmos a etimologia da palavra “infância”² observamos sua origem no latim *infantia*, do verbo *fari* que significa falar, onde *fan* significa falante e *in* constitui a negação do verbo. Em outras palavras, se refere ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Dessa maneira, muitos pensadores dizem encontrar as respostas necessárias de como devemos pensar e agir diante da criança até que chegue à adolescência e depois à vida adulta e assim possa “falar”, colocar em palavras aquilo que pensa, seus anseios, suas histórias.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. (LARROSA, 2017. p.230).

Larrosa, criticando tal perspectiva, nos mostra que quando tratamos da infância parece-nos que todas as perguntas pertinentes e todas as respostas possíveis já foram encontradas, mas se entendermos a infância como algo que está fora de nós, ela não se trata daquilo que já sabemos, mas aquilo que não podemos alcançar e muitas vezes nem imaginar. E, para gerar tal sentimento de incerteza, Larrosa nos incita a pensar a infância

² Disponível em <https://www.significados.com.br/infancia/>

através da alteridade. Na relação do “eu” com a criança achamos que usamos a alteridade e conseguimos desvendar seu mundo mas, quando nasce uma criança nasce também um novo eu. Dessa forma, o nascimento não é aquilo que demarca a cronologia, mas aquilo que rompe com ela.

O nascimento não é senão o princípio de um processo em que a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, será introduzida no mundo e se converterá em um de nós. Esse processo é, sem dúvida, difícil e incerto... Desse ponto de vista, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização; por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo. (LARROSA, 2017. p. 234).

Então, quando a criança nasce, o que ligaria esse ser a nós? Qual seria esse elo? Larrosa, para responder essas ideias, retoma Hannah Arendt, que enxerga na Educação aquilo que liga a criança à forma como a recebemos.

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (LARROSA, 2017. p.235).

Quando pensamos a Educação para crianças, pensamos logo naquilo que achamos ser importante para ela, aquilo que queremos que ela aprenda, aquele valor que queremos que ela desenvolva. Como podemos dessa forma então não as reduzir àquilo que idealizamos? Talvez escutá-las, talvez parar e olhar com mais calma, propor tópicos para que reflitam e contribuam com seu olhar de mundo. Deixá-las serem tomadas por suas próprias experiências e não pelas nossas.

Com o decorrer da história e com as mudanças nas várias sociedades, podemos ver que crianças são colocadas e educadas para construir experiências que estejam voltadas à lógica do mercado. Nesse sentido, como pode Larrosa desmistificar nosso olhar sobre a infância?

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o qual faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 2017. p.243).

Quando pensamos a infância e a criança sobre uma perspectiva em que precisamos nos desvencilhar de nossos próprios pontos de vista, acabamos por trazer à tona a antropologia da criança. Então, o que significa pensar a criança por meio da antropologia? Significa pensar a criança como um fenômeno social e cultural. Para esse entendimento a antropologia tem utilizado como método a etnografia. A etnografia pode ser definida, de forma muito breve, como a descrição da observação participante; portanto, a realização de uma etnografia com crianças pode se caracterizar pela descrição do pensar da criança, observando o que elas fazem e escutando o que elas têm a nos dizer.

Clarice Cohn, em sua obra “Antropologia da criança” (2005) nos mostra os caminhos percorridos pela antropologia quando o objeto de estudo é a criança, remonta a ideia de criança nos estudos antropológicos até a década de 60, que ressignifica sua ideia, pois traz também um novo significado à compreensão do que é cultura. Nessa trajetória, Cohn começa na década de 1920 e 30 por antropólogos norte-americanos, especialmente Margaret Mead, dizendo que esses compreendem por cultura “...como aquilo que é adquirido e transmitido” (COHN, 2005, p.14). Nesse sentido, a antropologia se engessa pois entende a criança por aquilo que a aguarda na vida adulta, aquisição de competências culturais. A antropóloga não despreza de forma alguma os estudos antropológicos de cada época específica em que esteja trabalhando e suas contribuições, mas nos mostra como a própria antropologia, ao repensar o significado de cultura, reescreve o ser criança e isto acaba por interferir nos estudos posteriores.

Cohn, em um segundo momento, traz as preocupações da escola estrutural-funcionalista fundada por Radcliffe-Brown, que se difere dos estudos norte-americanos; enquanto esse se fundamenta no psicologismo, a escola estrutural-funcionalista se fundamenta no processo de socialização dos indivíduos, pois compreende a sociedade como um sistema de papéis e relações sociais que podem ser observados, descritos e analisados. “Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade: elas são vistas como receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados”. (COHN, 2005, p.16). Essas perspectivas chegam ao Brasil por Egon Schaden com seu estudo sobre as crianças guarani, e Florestan Fernandes com seus estudos sobre os tupinambás. Esses estudos “falam de uma personalidade ideal, do valor da repetição, da homogeneização cultural e da certeza sobre o papel social que ocupam como sendo

determinantes para entender o lugar dos ‘imaturos’ nessas sociedades” (COHN, 2005, p.18).

É a partir da década de 60 que os antropólogos fazem uma revisão sobre o conceito de cultura, o compreendendo como “um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências”. (COHN, 2005, p.19). Tomando a cultura dessa forma, podemos entender que a cultura é mutável, está sempre em formação e mudança. E isso faz com que o sujeito e a criança sejam vistos de forma diferente. Não são mais vistos como receptáculos de papéis, mas sim como atores sociais. Se antes, eram atores sociais que reproduziam os papéis sociais, agora atuam, criam e recriam sentidos a todo momento.

A antropologia da criança, portanto, apresenta uma grande contribuição sobre a forma como essa ciência específica enxerga a criança ao longo do processo histórico:

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (COHN, 2005, p. 21).

Nessa perspectiva, Cohn nos mostra que a alteração sobre a forma como a criança é vista se faz em três aspectos: a criança como ator social, como produtor de cultura e a definição da condição social desta. Pensar a criança como ator social significa reconhecer que ela não é alguém a ser treinado para a vida social, e sim aquele que interage com os outros e o mundo, criando sentidos e os ressignificando, sendo também parte importante na construção do sistema simbólico. Em um outro momento, quando é pensada como produtor de cultura, podemos dizer que não existe um pensar maior e um pensar menor quando falamos sobre o adulto e a criança, ou seja, a criança não sabe menos que o adulto, ela sabe outra coisa. E aqui, faz-se necessário dizer que ao entendermos a criança carregada de um saber não significa descartar as análises da psicologia sobre o desenvolvimento psíquico, muito pelo contrário, defendemos esse diálogo pertinente. Por último, podemos dizer que a definição da condição social da criança é feita historicamente e culturalmente e aqui apresenta-se também um diálogo entre a antropologia e as ciências jurídicas como, por exemplo, ao se estudar a criança brasileira se leva em consideração o Estatuto da criança e do adolescente.

Estudar a antropologia da criança ao pensar criança e infância é de fundamental importância, pois essa ciência traz grandes contribuições para o repensar a escola:

A escola, portanto, também deve ser abordada em uma pesquisa antropológica tendo a criança como um ator social importante e relevante. Afinal, e pelo que vimos até agora, as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com os colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias.

Desse modo ganha-se, como recentemente a própria antropologia ganhou, com o reconhecimento da criança como sujeito social ativo e atuante, produtor mais que receptor de cultura. (COHN, 2005, p.41,42).

Ressaltadas as contribuições da antropologia da criança, gostaríamos de continuar pensando sobre esta enquanto ator social e produtora de cultura, olhando agora mais de perto à psicologia. E como mencionamos anteriormente, reconhecer os saberes da criança não significa deixar de lado o desenvolvimento psíquico, pelo contrário, buscamos trazer o diálogo e no próximo capítulo veremos a periodização histórico-cultural no desenvolvimento infantil.

1.2 As crianças para a periodização histórico-cultural

Para compreender e dialogar sobre o que é criança e infância precisamos também entender os mecanismos que caracterizam o pensar da criança. Para tanto, iremos utilizar como referência Vigotski e, mais especificamente, o que vem a ser a periodização histórico-cultural. Descrevemos anteriormente o papel da criança em relação ao contexto histórico, o olhar para a criança de Larrosa e a antropologia da criança. Buscamos agora, compreender como o psiquismo infantil pode ser caracterizado.

Como foi dito anteriormente, a educação seria aquilo que liga a criança à forma como a recebemos. Podemos agora relacionar à Vigotski, pois quando define o conceito de periodização nos mostra como o ensino antecede o desenvolvimento em uma relação dialética. O desenvolvimento se apresenta em duas esferas: a esfera psíquica e a esfera social. Desenvolvimento poderia então se tornar sinônimo de movimento, pois está em constante movimento.

Quando Vigotski define o que é desenvolvimento traz uma nova indagação: “O que determina o caráter em cada estágio de desenvolvimento?” E assim chega a um novo conceito, o de lugar social, que seria o lugar que a criança ou sujeito ocupa no sistema das relações sociais. O lugar que a criança ocupa se altera conforme ela cresce, ou seja, o lugar social se altera conforme a idade e outras categorias também, tais como a questão de gênero, raça.

O lugar social ocupado pelo sujeito é o que configura sua atividade. Vigotski define o conceito de atividade para caracterizar o que vem a ser a atividade dominante dentro de cada etapa do desenvolvimento infantil. É a atividade que configura a relação dialética existente entre a criança e o meio social que a envolve, por isso, Vigotski rompe com a ideia de etapa e nos transporta ao conceito de periodização. Rompe com ideias que enxergavam o desenvolvimento como algo fechado e acabado, lança um outro desafio: o de pensarmos o desenvolvimento humano de forma dialética.

Poderíamos dizer, então, que a atividade muda conforme a criança se desenvolve. Uma atividade se torna o “embrião” da próxima atividade, que Vigotski define como atividade-guia.

A atividade-guia possibilita: o surgimento no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividade; a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada fase. (TULESKI e EIDT, 2016. p. 50).

Podemos dizer que o desenvolvimento humano acontece em duas esferas: “o mundo das pessoas” sendo definido pela relação entre o sujeito e as pessoas, o “eu” e o outro ou outros, e o “mundo das coisas” sendo definido pela relação entre o sujeito e o objeto social. É nesse movimento que a teoria histórico-cultural se constrói, mostrando como esse movimento que vai de um mundo ao outro é dialético: há uma tensão dialética, uma relação contraditória com polos de prevalência. A teoria conta com a fortíssima presença de Elkonin, que descreve as atividades-guia em cada etapa do desenvolvimento humano.

[...]primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo. (TULESKI e EIDT, 2016. p. 52, apud ELKONIN,1987).

A relação que existe entre o educador e a compreensão da teoria construída pela escola de Vigotski não está pautada em simplesmente conhecer e classificar em qual período a criança se encontra, mas em compreender como o desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice pode ser construído na relação dialética entre o ser humano e o mundo, de forma que essa relação seja compreendida pelo educador para que acompanhe da melhor forma possível, relacionando a teoria ao seu trabalho na prática, sempre observando o singular e o particular das crianças com as quais trabalha, considerando seu desenvolvimento e suas possibilidades de vir a ser.

Podemos refletir que pensar sobre o fazer pedagógico requer também que pensemos em um âmbito mais complexo para depois pensarmos em um âmbito mais particular. Pensar sobre os rumos da educação nos remete também a pensar no ambiente escolar. Então, pensar o ensinar para crianças requer que pensemos no ser criança. Para entender a criança é necessário recorrer ao contexto histórico, social e psíquico, mas também é necessário reconhecer nossas limitações, pois quando a escuta é dada à criança nos surpreendemos, sendo impossível falarmos por elas. Dar escuta à criança significa também compreendê-la em todas as suas dimensões e promover ambientes, oportunidades para que a voz do sujeito seja valorizada. Reconhecemos aqui na filosofia e nas ciências sociais um ambiente propício para que a criança seja escutada e, além da valorização de suas ideias, podemos também oferecer outras interpretações de mundo para pensarmos juntos.

Para tanto, iremos exemplificar como os períodos da infância se caracterizam até chegarmos aos períodos demarcados por este trabalho. Começamos com o primeiro ano de vida e observamos que, segundo a teoria histórico-cultural, o primeiro ano de vida está mais relacionado à esfera afetivo-emocional, o que, em outras palavras, equivale a dizer que a criança nesse período é totalmente dependente do adulto, pois o sujeito não possui ainda o principal meio de comunicação que é a linguagem.

Observamos então a importância da socialização, pois é no contato com o outro que o sujeito estabelece as condições para o próximo período. Nesse sentido, destacamos mais uma vez a relevância desta teoria, pois não podemos pensar o desenvolvimento humano somente levando em consideração aquilo que é natural e biologicamente determinado.

Do primeiro ano de vida a criança entra na primeira infância, e sua atividade pode ser caracterizada pela atividade objetal manipulatória; assim como o uso social da palavra, a criança brinca com objetos e suas funções. Brinca de andar com o carrinho pela casa, brinca de dar banho em sua boneca, brinca de chutar a bola, brinca de correr. E é nesse brincar que o processo vai se alterando. A criança pode brincar de andar com o carrinho, mas substituindo o carrinho por outro objeto, pode pegar uma caixinha de fósforo e fazer de carrinho, pode ver a bola para chutar nas almofadas da sala, e é nesse processo que a criança vai se constituindo, assim como suas ideias.

A criança parte da atividade objetal manipulatória para a idade pré-escolar, a atividade do jogo de papéis. Se a criança brincava de andar com o carrinho pela casa, agora se torna o motorista, o entregador, o policial. Se dava banho em sua boneca, agora se torna a professora, a enfermeira, a médica. Percebemos por esse caminho que o desenvolvimento psíquico está alinhado ao social, pois a criança irá brincar desempenhando o papel social que esteja de acordo com o meio em que vive. Brincar se torna para Elkonin (1998) o mesmo que representar o homem.

A atividade do jogo de papéis se torna o “embrião” para a próxima atividade, na idade escolar - a atividade de estudo. Nesse momento, a criança percebe que precisa de certos conhecimentos para ir além em suas brincadeiras, precisa entender o cotidiano do piloto de fórmula 1, precisa entender os papéis sociais e percebe que ainda não detém esse conhecimento. Nesse sentido, se volta à investigação. Encontra no estudo um campo fecundo para descobrir novas possibilidades.

Dessa maneira, podemos compreender que a teoria histórico-cultural se torna muito relevante para pensar a criança/crianças e a infância/infâncias, pois compreender o processo psíquico da criança se torna uma ferramenta fecunda para pensarmos sobre as mais variadas práticas educativas e, nesse caso, surgem as sugestões de histórias descritas por este presente trabalho³.

1.3 O conhecimento amplia a visão das crianças e /ou as crianças experienciam o conhecimento

³ No Congresso Brasileiro de Educação em Bauru, em julho de 2019, foi apresentado em formato de pôster o artigo intitulado: “Contribuições das ciências sociais para a brincadeira de papéis na infância” e publicado posteriormente no livro “A Educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas”. Na terceira seção encontra-se a história infantil sobre a questão do trabalho na sociologia.

Pensar sobre as crianças e as infâncias nos faz refletir também sobre um panorama mais geral, a sociedade em que vivemos. Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) vivemos em uma modernidade líquida, ou seja, uma sociedade em que tudo se desfaz com facilidade, tanto as relações sociais como tudo aquilo que caracteriza a sociedade. O que seria ensinar em um mundo líquido? Em uma escola líquida, com crianças líquidas, professores líquidos. As relações sociais construídas dentro da escola também são fluidas, assim como em toda a sociedade, pois se as crianças não encontram suas “formas/contornos” por serem bombardeadas de informações, os professores tampouco. Crianças, professores, diretores, inspetores e todos aqueles que fazem parte da escola vivem e sobrevivem na multidão de solitários, ao passo que constituem a sociedade e encontram-se cada vez mais sozinhos. A criança líquida é bombardeada por imagens de brinquedos novos, os *youtubers* são suas novas babás, a criança líquida repete o que vê e não pensa sobre sua forma de ser. O professor se vê perdido em meio a tantas informações, não pensa mais sobre sua prática, ao tentar reproduzir a “moda” pedagógica do momento, deixa de buscar sua forma de ensinar, pois precisa acompanhar rapidamente as mudanças e ideias postas à educação. Dessa maneira, a liquidez da sociedade invade todas as estruturas.

E aqui iremos discorrer sobre um papel importante da escola, já que a liquidez se faz presente em nossas vidas. Atualmente, não podemos exigir que os educandos só memorizem informações, fatos, pois existem veículos de informação que nos dão qualquer informação a um clique. Qual seria então o papel da escola? Talvez uma das maiores habilidades a ser construída seria a atenção e a síntese, assim como Bauman define em uma entrevista ao Jornal Futura, denominada “Olho na escola”. O educando se vê perdido no meio de tantas informações; então, a atenção para filtrar o relevante do irrelevante seria necessária em uma sociedade em que a informação se tornou sua maior matéria-prima. A síntese poderia ser definida como a capacidade de visão da totalidade pois, como somos bombardeados com muitas informações, nos pautamos em fragmentos que muitas vezes não fazem sentido algum isolados e, assim, restringimos nossa visão a partes sem as relacionarmos com o todo. Entendemos neste trabalho que a filosofia e as ciências sociais podem ser também caminhos encontrados pelo educador para desenvolver o pensamento crítico e, conseqüentemente, uma visão que leve em consideração também a totalidade e não apenas fragmentos isolados da realidade, por

terem como objeto de estudo o pensamento na filosofia e a vida em sociedade com as ciências sociais.

Pensar sobre a filosofia e as ciências sociais no ambiente infantil requer problematizar o ambiente escolar, para que possamos discutir e refletir acerca da educação de uma forma mais geral também. Se temos Bauman de um lado, problematizando o ambiente escolar, nos dizendo que a escola precisa levar em consideração questões postas em nosso cotidiano, como a tecnologia, por exemplo, podemos também contar com a forte presença de outros pensadores que fazem a leitura da vida em sociedade atual. Se para uns a sociedade pode ser denominada de modernidade líquida, para outros pode ser chamada de sociedade de informação, sociedade do conhecimento, sociedade de aprendizagem, sociedade do espetáculo. As denominações são postas como diferentes, mas suas características são aproximadas ao passo que definem a sociedade em que vivemos.

Iremos recorrer a Guy Debord (1997) para problematizarmos o ambiente escolar por meio de sua obra “Sociedade do espetáculo” e, para tanto, iremos construir uma situação problema no ambiente escolar para falarmos sobre as ideias de Debord posteriormente. Na última aula do período matutino de uma escola pública, alguns alunos do segundo colegial chegam muito cansados à sexta aula do dia e dizem ao professor para ficar “sussa” e de “boa”, pois já o alertam da falta de vontade em fazer algo em sala. O professor dá início a sua aula e pede para que copiem o conteúdo da lousa antes de começar sua explicação. Os alunos, percebendo o movimento diferente de um dos colegas, que levanta para jogar o lixo na cabeça do professor, pegam seus celulares e começam a gravar. Após o ocorrido, o vídeo é postado e tem mais de 6 mil visualizações. Com a situação descrita acima podemos pensar sobre o que é a sociedade do espetáculo de Debord.

Debord (1997) diz que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (p.14). Atualmente, não somos só bombardeados com informações como aponta Bauman, nos relacionamos por imagens como descreve Debord. Estamos no mundo das *selfies* que são postadas nas redes sociais e, cada vez mais, o centro da foto constitui-se no eu, o eu na praia, o eu na padaria, o eu na escola e assim por diante. Olhamos para o eu e nos esvaziamos de nós mesmos. Retomando a situação descrita acima, quando os alunos observaram que o colega iria

jogar o lixo na cabeça do professor não pensaram em avisá-lo, não pensaram em impedi-lo de tal ação, pensaram em transformar em imagens, pois há espectadores para isso. Outro exemplo é quando, em uma enchente, vemos pessoas filmando outras sendo levadas ao invés de ajudá-las. Pessoas vão a jogos de futebol e tiram fotos e mais fotos, o que importa é mostrar a imagem aos outros e, para isso, deixam de vivenciar; nos esvaziamos das experiências em busca de imagens que nos alienam.

A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado (que é o resultado da sua própria atividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais se contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo. A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhes apresenta. (DEBORD, 1997, p.26).

Para a sociedade do espetáculo existir são necessários espectadores e esses se encontram nos mais variados lugares sociais, em casa, na igreja, nas lojas, nas escolas, etc. Quanto mais somos mediados por imagens, mais nos afastamos do diálogo, da compreensão e daquilo que iremos partir nossa discussão agora, a experiência. Ao tirar uma foto perfeita de um café em uma cafeteria, mostramos aos espectadores a imagem do relaxar, do estar consigo mesmo em um momento, muitas pessoas irão dar o “like”, mas talvez o café esteja ruim e nunca ninguém saiba que aquela pessoa nunca nem tenha tomado aquele café, e é assim que a experiência se perde, se esvazia⁴.

Uma das características que podemos aproximar à falta de experiência é o excesso de informação. Mas o que significa vivermos em uma sociedade em que falta experiência aos sujeitos? Para tanto, iremos construir um caminho que defina o que é a falta de experiência para depois pensarmos no que é a própria experiência e relacionarmos à possibilidade de que a escola se torne um ambiente de experiência.

Começamos nossa trajetória com Walter Benjamin, em seu ensaio “Experiência e pobreza”. Como o próprio título nos remete, quando pensamos em pobreza logo podemos associar a alguns sinônimos, como falta, escassez. E muitas vezes colocamos a pobreza como sinônimo de desigualdade social: “pobre” seria aquele que não possui os meios de subsistência. Mas, aqui, Benjamin nos leva a um novo tipo de pobreza, a pobreza de experiência. Neste sentido, aquele que é pobre em experiência se torna aquele que é

⁴ A história infantil: “As selfies de Narciso”, que retrata a sociedade do espetáculo para crianças, se encontra na página 89.

incapaz de produzir experiência. Produzir não no sentido de mercadoria, produzir no sentido de propiciá-la a si mesmo, para deixar-se sentir.

Essa característica da sociedade atual veio de um processo histórico que, de acordo com Benjamin, teve início a partir da geração que viveu entre 1914 e 1918, ou seja, a Primeira Guerra Mundial. Se antes a experiência era transmitida de geração em geração por meio de histórias narrativas, agora, depois da guerra, os sujeitos calaram-se, pois se tinham experiência, era a experiência em estratégia de guerra, experiência do corpo pela fome. E essa pobreza de experiência não é característica de um povo específico, mas sim de toda a humanidade. “No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos dos campos de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável”. (BENJAMIN, 1994, p.197).

Por experiência compreendemos não somente aquela que é comunicável, pois existem várias formas de expressar e a linguagem é uma delas. Podemos expressar a experiência por meio da fala, da escrita, da arte, da imagem, etc. Benjamin nos incita a refletirmos sobre as palavras e é o que faremos aqui; portanto, não desconsideramos outras formas de expressão. O que gostaríamos de levar à reflexão é como a escassez de experiência na linguagem se dá no processo histórico. Como define Larrosa:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente raciocinar, calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21).

Neste sentido podemos relacionar Benjamin a Larrosa, pois quando o primeiro decide explicar a falta de experiência traça esse caminho pelo terreno daquilo que define nosso pensamento, a linguagem, ou seja, as palavras. Se as palavras determinam nossos pensamentos e se o pensar é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece então, agora, temos escassez de palavras.

A essa falta de palavras, Benjamin se aprofunda e nos mostra que antes a experiência nos aparecia dentre outras formas, na forma de textos narrativos. Textos esses que contavam com a figura de dois sujeitos, representados por camponeses sedentários, aqueles que viviam em um mesmo lugar por anos e anos e por marinheiros comerciantes, aqueles que tinham muito o que contar com suas viagens. Os textos narrativos descreviam

experiências de vida. O narrador era aquele que sabia dar conselhos e aconselhar não era trazer uma resposta acabada, mas sim sugerir algo que continuasse a história narrada.

No processo que configura o desenvolvimento da linguagem escrita o texto narrativo foi sendo substituído com a introdução do romance no período moderno. E isso ocorre devido ao desenvolvimento das forças produtivas. O romance se torna possível com a invenção da imprensa e acaba por retirar do narrador a experiência que ele conta.

A consolidação da burguesia se torna responsável pela imprensa, o que se torna definitivo para configurar o próximo passo do discurso vigente, a informação. De acordo com Benjamin (1994, p.202), a informação é tão estranha à narrativa como o romance, mas é ainda mais ameaçadora, pois provoca uma crise no próprio romance.

Dessa maneira chegamos ao contexto escolar, no sentido de que a escola foi sendo caracterizada como um ambiente em que pensadores, pedagogos, filósofos, sociólogos, etc, discutiram as questões escolares por dois pares: ciência e técnica, ou teoria e prática. Assim aponta Larrosa “nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política”. (LARROSA, 2002, p.20).

Observamos que a forma como a linguagem foi sendo elaborada, da narrativa ao romance e à informação, chega também ao ambiente escolar, pois nessa perspectiva a informação se torna no ambiente escolar o mesmo que o conhecimento produzido dentro da escola, pois nesta o processo se configura em informar-se para opinar e essa opinião constituída pelo sujeito seria a chamada “aprendizagem significativa”.

O que Larrosa nos propõe pensarmos é vermos o ambiente escolar pensando em outro par, não mais a ciência e técnica ou teoria e prática, mas sobre a ideia do par experiência e sentido. Com base nessa perspectiva, uma sociedade que se constitui sob o signo da informação se torna uma sociedade na qual a experiência é impossível. Para compreendermos como a experiência se torna impossível em um contexto em que a informação se torna “matéria-prima”, iremos destacar alguns pontos trazidos por Larrosa para nos conduzir neste caminho. Primeiramente veremos, segundo Larrosa, o que significa a experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, Larrosa nos mostra que *a priori* devemos separar a experiência da informação. Primeiramente porque o excesso de informação nos tira qualquer chance de experiência: podemos até dizer que a informação pode ser definida como o contrário de experiência. Posterior ao excesso de informação, temos também o excesso de opinião: “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”. (LARROSA, 2002, p.22).

Temos outras características ressaltadas por Larrosa para nos mostrar a impossibilidade de experiência, como a falta de tempo e o excesso de trabalho, sendo este um ponto fundamental pois, muitas vezes, confundimos a experiência com o trabalho. Tanto que nos currículos profissionais há a divisão entre a formação acadêmica e a experiência de trabalho ao longo da vida profissional. Portanto, Larrosa nos instiga a refletir sobre uma definição de experiência a que não estamos habituados.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

O sujeito de experiência se define como um sujeito passional, pois não tem como passar pela experiência e sair ileso à transformação. A experiência nos transforma, mexe diretamente conosco. Por isso, a experiência é uma paixão, algo que toma conta de nós. Para isso é necessário nos expormos. É necessário que falemos não daquilo que está no outro, mas em nós.

O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. (LARROSA, 2002, p.26).

É nessa definição que podemos entender que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana – isto é, se vamos pensar em um ambiente educacional onde tenhamos a experiência e não mais a informação como produtor das

experiências escolares, temos então um ambiente em que os sujeitos farão suas experiências um de forma diferente do outro, mesmo que enfrentem o mesmo acontecimento. Podemos pensar em um exemplo dado pelo nosso próprio trabalho: se vamos fazer a leitura de um texto de um conceito sociológico dentro da sala de aula, cada sujeito poderá, através da leitura, fazer sua própria experiência. Por isso também escolhemos pensar conceitos das ciências sociais por meio de histórias, para que se dê a oportunidade de que cada sujeito experiencie a leitura, para que relacione o conhecimento à sua vida. Aqui pretendemos oferecer sugestões para que os conceitos não sejam colocados como “verdades absolutas” a serem compreendidas e enxergadas em sua vida em sociedade, mas sim como conceitos que são compreendidos como partes de um todo, enquanto processo da sociedade em construção.

Dessa maneira, procuramos nos distanciar da visão positivista de educação em que o conhecimento é compreendido de forma estática, linear, além de nos distanciarmos também da ideia de que o conhecimento se pretende neutro. Por outro lado, pensamos sobre o conhecimento que devemos enxergá-lo como um processo, como se estivesse em movimento, além de assumirmos seus próprios limites. Isso precisa estar claro tanto para o educador como para o educando. Enxergar o conhecimento em desenvolvimento e mostrar os limites do próprio conhecimento acaba por mudar a relação entre educador e educando, pois não pode mais o educador apresentar o conhecimento como pronto e acabado, restando ao educando apenas reproduzi-lo, mas cabe sim ao educador motivar seus educandos para a descoberta de relações e significados e se dispor a conhecer junto com os alunos. Aceitar que o conhecimento está em movimento implica reconhecer que não sabe e se movimentar em direção à aprendizagem tanto quanto os alunos.

É no reconhecimento dos limites do conhecimento que conseguimos dar escuta ao outro, pois não temos mais “verdades” a serem impostas e sim conhecimento a ser compartilhado, construído e refletido por todos. Pensar em uma educação que ofereça a filosofia e as ciências sociais ao pensamento infantil é o mesmo que pensarmos em uma educação que ofereça o pensar com a filosofia e o conhecer a sociedade com as ciências sociais e, nos dois casos, algo as aproxima: serem ensinadas de forma a reconhecer seus próprios limites e oferecer aos sujeitos o momento de sua voz ser escutada, pois são os momentos de falar dentro do ambiente escolar daquilo que nós somos, daquilo que faz parte dos nossos dias, daquilo que nos faz sermos sujeitos e daquilo que nos faz nos reconhecermos no meio social.

Nesse sentido, pelo caminho que estamos seguindo, podemos dizer que a ideia de educação, levando em consideração os contextos históricos, de uma maneira ou de outra foi demarcada por teorias que, independente do viés que tomassem, sendo crítico ou mantendo ideias tradicionais, compartilham de um ponto em comum: todas buscam procurar pensar sobre o que a educação deveria vir a ser, o que resultou em se caracterizarem como prescritiva, normativa. Como colocamos aqui, a educação se encontra em um ambiente em que a informação se tornou sinônimo de conhecimento e o vir a ser seria uma escola, por ser ainda uma das poucas instituições em que os sujeitos são recebidos como iguais. Poderia então a escola ser um espaço em que todos pudessem fazer experiências, em que todos, alunos e professores, pudessem ser mantidos por uma relação em que houvesse o compartilhamento do saber de experiência, relacionando o conhecimento e a vida humana.

Portanto, o vir a ser de agora não pode ainda se desprender de outros que foram colocados anteriormente, como, por exemplo, Adorno em sua obra “Educação e Emancipação”, que pensa a educação não como um modelo ideal ao qual todos devemos seguir e definir, mas precisamos pensar a educação de forma que consigamos entendê-la tal como ela é.

Adorno, quando postula sua ideia de “Educação para que Auschwitz não se repita”, instiga os educadores e a todos os que fazem parte do meio educacional de pensarem a educação, a escola como ambiente de autorreflexão crítica, ou seja, devemos educar para que a barbárie não exista, pois se a humanidade foi capaz de possibilitar e fazer acontecer o que se deu através do nazismo, fascismo, como poderíamos ser capazes de não repetir? Adorno encontra esse caminho na educação e principalmente na primeira infância.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 1995. p.122).

O que em outras palavras poderíamos dizer que, para Adorno, a autonomia e o poder da reflexão devem ser proporcionados desde a primeira infância⁵. É por meio da reflexão que entendemos as ambiguidades da vida em sociedade, pois esta nos mostra que

⁵ Um texto denominado “Anne Frank e o canário livre” foi elaborado para que as crianças reflitam sobre a questão da liberdade.

podemos ser e deixar de ser ao mesmo tempo. Podemos ter e não ter ao mesmo tempo. Adorno exemplifica essa ideia utilizando o esporte, nos dizendo que o esporte pode propagar ideias como o *fair-play*, mas ao mesmo tempo ensinar e gerar a agressão.

A ambiguidade perpassa toda a vida em sociedade. Se dentro da escola podemos refletir acerca das ambiguidades sociais utilizando a filosofia e as ciências sociais com os educandos, a própria escola e a educação também nos aparecem como um ambiente de ambiguidade para ser refletido enquanto educadores. Quais poderiam ser as ambiguidades da escola? Como colocamos anteriormente, a escola pode ser um ambiente em que o saber de experiência pode ser compartilhado mas, ao mesmo tempo, o conhecimento como informação ainda é transmitido como se o professor fosse o detentor do saber, e assim a escola é mas poderia deixar de ser um lugar em que a desigualdade social acaba sendo reproduzida. Os educadores chegam a um impasse pedagógico: “Como podemos formar sujeitos que se adaptam à sociedade e que ao mesmo tempo não percam suas qualidades pessoais?” Dessa forma, faz-se importante pensarmos que a escola deve nos oferecer um ambiente em que os sujeitos se adaptem, mas resistam, assim como nos sugere Adorno (1995), pois a adaptação já é reforçada; portanto, há que fortalecer a resistência, transcendência, dimensão emancipativa.

Dentre as várias questões ambíguas que são postas dentro da escola, partiremos para outras reflexões como, por exemplo: “O que é ensinar e aprender?” “É possível ensinar sem explicações?” Kohan (2003) nos ajuda a pensar acerca da relação entre o ensinar e o aprender a partir de Rancière.

Rancière primeiramente nos faz pensarmos que quando fundamentamos questões pedagógicas pela lógica da explicação não permitimos que os sujeitos compreendam, pois partimos do princípio de que não são capazes de compreender por si mesmos.

Não explicamos porque alguns são incapazes de compreender por si mesmos, mas é quando explicamos que temos a necessidade de supor que alguns são incapazes de compreender por si mesmos, para que a explicação não se torne desnecessária. A explicação tem a incompreensão como seu princípio de subsistência. Também por isso, cada explicação multiplica a incompreensão e não favorece a compreensão. Sem aquela, ela não subsistiria. Então, quanto mais explicações, mais incompreensão. (KOHAN, 2003, p.191).

Neste sentido, Rancière nos provoca e nos faz pensar que é possível ensinar sem explicação e oferece dentre alguns exemplos de como aprendemos nossa língua materna, dizendo que a aprendemos sem que ninguém nos explique. O filósofo francês nos faz refletirmos sobre a escola como um espaço dual, em que temos a emancipação de um lado

e o embrutecimento de outro. Toma como emancipação o momento em que os sujeitos só obedecem a si mesmos. Critica Sócrates dizendo o método dialético ser uma forma aperfeiçoada de embrutecimento, pois na forma de perguntas pretende que o sujeito continue tendo sua inteligência submetida a do outro.

Partimos de Rancière para evidenciar como questões pedagógicas devem ser discutidas e dialogadas, pois a própria educação se encontra em movimento; não podemos pensar a escola como algo “fechado” mas, também, como Kohan coloca e aqui também acreditamos nisso, não podemos descartar o método dialético, pois não seria essa uma forma de emancipar o pensar? Dessa maneira, Kohan em algum sentido se aproxima mais de Sócrates:

Nosso Sócrates reposiciona o espaço e o sentido de ensinar na medida em que seu ensinamento primeiro é que cada um deve cuidar-se de si mesmo. Dissemos que Sócrates é o educador que não transmite qualquer saber, mas uma inquietude, a inquietude sobre si. Isso é ou não é emancipador? (KOHAN, 2003, p.196)

Podemos pensar que o saber proposto por Sócrates, mesmo que tenha um pressuposto de onde se queira chegar, pode ser emancipador no sentido de que quando problematiza, gera uma inquietude e se torna mais amplo do que qualquer outro saber positivo a ser transmitido. Portanto, enxergarmos que os limites de Rancière em relação à Sócrates não nos conduz a eliminarmos e nos separarmos totalmente do que ele entende por ensinar, para quem este implica o reconhecimento da igualdade de inteligências.

[...]o ato de ensinar é libertador quando permite ao aprendiz perceber a potência não inferior de sua inteligência, tudo o que ele pode quando se lhe permite andar sem molezas e distrações, quando esquia duas frases que paralisam a inteligência: “eu digo a verdade” e “eu não posso dizer”. Na visão de Rancière, ensinar exige este gesto igualitário. Com relação à inteligência, ninguém é mais do que ninguém; quanto ao pensar, somos todos iguais. Sem esse princípio, ensinar, para emancipar, se torna impossível. (KOHAN, 2003, p.198).

Relacionando as questões controversas trazidas entre Sócrates e Rancière, podemos pensar que o ensinar ciências sociais para crianças requer pensarmos nessas questões pois, primeiramente, enquanto educadores, devemos partir do princípio que não há uma inteligência mais ou inteligência menos. E quando oferecemos o saber científico dentro da escola, pode não significar que queiramos mostrar o quanto o saber científico é melhor do que os vários outros saberes. Mas queremos sim, assim como Sócrates, provocar os educandos com a problematização que as ciências sociais trazem aos sujeitos. Queremos encontrar nas ciências sociais, assim como já encontramos na filosofia, um

caminho utilizado pelos educadores, podendo partir de explicações ou não, mas que a todo momento seja refletido se está sendo uma fonte de inspiração para a problematização ou não. E sempre ressaltando o quanto os saberes científicos são limitados e não podem ser vistos como “verdades absolutas”.

Nessa medida trazemos mais uma vez a ideia de o ensinar ser relacionado à experiência, pois o ensinar não se encontra em uma relação hierárquica do detentor do saber, por aquele que não o detém. “Ensinar é oferecer signos, colocar um exemplo do aprender. Aprender é seguir esses signos por si mesmo. Podemos inspirar-nos em outras travessias para essa busca, mas ninguém pode substituir na experiência de aprendizagem”. (KOHAN, 2003, p.202).

Ter a possibilidade das ciências sociais na infância é oferecer signos que problematizem a vida em sociedade, dando vários exemplos daquilo que compõe a vida. Aprender nesse caso é fazer a leitura por si mesmo. Relacionar, dialogar sua leitura com as leituras dos outros, compreendendo os limites e as possibilidades de ambos.

SEÇÃO 2

CIÊNCIAS SOCIAIS NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES

2.1 Ciências Sociais e Filosofia: Aproximações

A mãe diz à criança: - Escute sua mãe, estou sempre certa!

A menina responde: - Mãe, então tudo o que você diz devo fazer?

Mãe: - Sim, pois sou sua mãe.

Menina: - E se papai não concordar?

Mãe: - Chegaremos a um acordo e decidiremos o melhor.

Menina: - Mas, se você está sempre certa, como pode escutar o que papai tem a dizer? Ele pode estar certo também?

Mãe: - Sim.

Menina: - Então, podemos estar certos discordando?

A mãe pergunta ao marido: - André, o que você colocou no leite dessa menina?

André: - Nada. Mas sei que hoje ela teve seu primeiro dia de aula de Filosofia.

A filosofia e as ciências sociais podem ser aproximadas em muitos casos, porém possuem especificidades que precisam ser compreendidas. Portanto, o que é a filosofia? O que são as ciências sociais? Seriam elas donas dos mesmos pontos de vista? Ou seriam elas óculos que se diferem quando olhamos para a realidade? Propomos aproximar essas áreas percorrendo um caminho pelo que é específico de cada uma delas. Para refletirmos sobre tais indagações podemos dizer que olhar a realidade requer diferentes perspectivas, e quando falamos que essas perspectivas são diferentes não podemos pensar que exista uma superior a outra, como se a verdade fosse representada só por uma delas.

Damos início a nossa trajetória discutindo sobre o que é a filosofia. Juliana Merçon, em seu artigo “Questionando o questionar de um filosofar com crianças” dá início a suas ideias dizendo que “A filosofia é um conceito filosófico, não se fecha, é controverso, múltiplo”. Portanto, sugere pensar a filosofia e o filosofar como a experiência do pensar. E como é esse pensar? Poderia ser caracterizado como qualquer forma de pensar? Merçon nos alerta dizendo ser característico do pensar filosófico a

crítica e a criação, e para essa compreensão se fundamenta em Foucault, pois este define o pensamento crítico como o pensar que não se sustenta naquilo que seja óbvio e evidente tanto quanto parece; em outras palavras, o criticar se relaciona a tornar difícil aquilo que parece demasiadamente fácil. Logo, o pensar filosófico é tornar mais complexa a obviedade daquilo que observamos.

Quando Merçon define a filosofia e o filosofar como sendo a experiência do pensar e já vimos que o pensar filosófico é crítico e criativo, então, o que seria a experiência? Aqui, mais uma vez, trazemos a experiência. E experiência do pensar é irrepetível. Nela não há um caminho específico para se chegar ao pensar, mas um que se delineia para desenvolver a experiência. A experiência depende de quem a vivencia em um espaço de tempo específico e não pode ser transponível a outros. Dessa maneira, o vivenciar o pensamento crítico e criativo é ter a experiência de sair da obviedade das “coisas” para criar conceitos, práticas, valores.

Assim, filosofia como experiência é filosofar; o filosofar com experiência é filosofia (pensamento outro). É também experiência de escrita (porque autoral) e experiência de leitura (porque se abre ao que é outro). É experiência da linguagem (porque é palavra), porque se faz palavra (porque cria palavra, modifica palavra) em seus modos de dizer a vida pela experiência do pensamento que é também experiência da sensibilidade – experiências que dão sentido ao humano, ao que somos nós. As aulas de filosofia podem, portanto, abrir um lugar para emergir o sujeito que lê o mundo deixando-se ler por ele, e que escreve o mundo inscrevendo-se nele. Nesse mundo o sujeito da experiência experimenta a vida pela experiência de ser sujeito: pensando a vida, dando a vida ao pensamento, sentindo e pensando o pensamento, saindo de si para outro, para enfim, sempre e uma vez mais, aprender a viver a vida. (OLIVEIRA, 2015. p.72).

Relacionando a filosofia às ciências sociais podemos dizer que, com a primeira, entendemos ser a experiência do pensar, com as ciências sociais compreendemos ser a experiência do escutar ao outro / outros que apresentam suas teorias e ideias, experiência de leitura, pois se lê o que outro / outros escrevem, experiência de palavra porque se criam novos conceitos, experiência de dupla tradução, pois se traduz os conceitos criados por outros, para depois traduzi-los à realidade que se observa. Experiência do relacionar, porque se relacionam conceitos. Experiência do dialogar, porque podemos concordar ou não com os postulados e reinventar novos conceitos. As ciências sociais e a filosofia se aproximam e se distanciam em vários aspectos, mas quando as aproximamos perdemos a vontade de separá-las, pois quando estão juntas as possibilidades do pensar e das experiências se estendem por todos os lados.

Como nosso objetivo é discutirmos o que é a filosofia e o que são as ciências sociais e começamos por definir como as enxergamos, vamos estreitar um pouco mais essas ideias e trazer o que é específico das ciências sociais. As ciências sociais são uma das mais variadas ciências que podemos encontrar, porém temos que estabelecer primeiramente algumas diferenças cruciais entre as chamadas ciências naturais e as ciências sociais. Percorreremos esse trajeto destacando aquilo que é próprio das ciências naturais e aquilo que é próprio das ciências sociais. As ciências naturais estudam fatos simples, no sentido de estudarem eventos que possuem causas simples e são facilmente isoláveis.

A matéria-prima da ciência natural, portanto, é todo o conjunto de fatos que se repetem e têm uma constância verdadeiramente sistêmica, já que podem ser vistos, isolados e, assim, reproduzidos dentro de condições de controle razoáveis, num laboratório. Por isso se diz repetidamente que o problema da ciência em geral não é o de desenvolver teorias, mas o de testá-las. E o teste que melhor se pode imaginar e realizar é aquele que pode ser repetido indefinidamente, até que todas as condições e exigências dos observadores estejam preenchidas satisfatoriamente. (DAMATTA, 1987, p.18).

Cabe ao cientista natural, então, reproduzir dentro de um laboratório as condições necessárias para que estude os efeitos de um determinado objeto de estudo; exemplificando, se o cientista natural se insere no campo da botânica irá estudar e observar o crescimento, reprodução, metabolismo, desenvolvimento, doenças e evolução da vida das plantas. Poderá no laboratório reproduzir as condições necessárias para que observe os fenômenos de seu estudo. Então, se forem reproduzidas as condições necessárias em um laboratório no Brasil ou nos Estados Unidos, o lugar não irá interferir no que se refere ao resultado da pesquisa que visa constatar uma premissa que foi testada e verificada. Chegarão desta forma a um mesmo resultado nos dois locais.

Já nas ciências sociais, diferentemente das ciências naturais, estudamos fenômenos complexos. Para o cientista social se torna uma tarefa difícil isolar causas, pois seu objeto de estudo não pode ser posto dentro do laboratório, assim como testado e verificado.

A matéria-prima das ciências sociais, assim, são eventos com determinações complicadas e que podem ocorrer em ambientes diferenciados tendo, por causa disso, a possibilidade de mudar seu significado de acordo com o ator, as relações existentes num dado momento e, ainda, com a sua posição numa cadeia de eventos anteriores e posteriores. (DAMATTA, 1987, p.19).

Os possíveis objetos de estudo das chamadas ciências sociais são complexos, pois mesmo que pareçam simples e aparentemente inocentes, se mostram nas relações sociais construídas em sociedade. Portanto, estudar o carnaval, entender a festa do Boi Garantido e Caprichoso realizada no estado de Amazonas, assim como pensarmos em questões corriqueiras e que nos aparecem de forma “natural” como, por exemplo, o uso de terno e gravata, temos por detrás disso várias problematizações. Não podemos reproduzir esses eventos e questões em ambientes controlados, pois temos que levar em consideração a sociedade na qual o evento se insere, os valores construídos dentro da sociedade estudada, o processo histórico, dentre outras coisas. Podemos dizer que os objetos das ciências sociais são complexos, pois nunca se repetem devido ao fato dos sujeitos serem cheios de desejos e vontades que mudam a todo instante.

Dessa maneira, podemos assinalar um grande limite posto às ciências sociais e a forma como a sociedade a recebe:

Em geral, o resultado prático do trabalho do cientista social é visto fora do domínio científico e tecnológico, na região das artes: nos filmes, peças de teatro, novelas, romances e contos, onde as ideias de certas pesquisas podem ser aplicadas, produzindo modificações no comportamento social. Mas é preciso observar que é mais fácil trocar de automóvel ou de televisão e aceitar inovações tecnológicas (tais inovações fazem parte do nosso sistema de valores), do que trocar de valores simbólicos ou políticos. (DAMATTA, 1987, p.20).

Em outras palavras, podemos dizer que, as ciências naturais se “encaixam” melhor dentro daquilo que a sociedade deseja alcançar: já as ciências sociais têm como uma de suas maiores características desenvolver o “espírito” questionador, o que, para dentro dos valores sociais construídos em sociedade não se torna interessante, pois esses mesmos valores visam ser mantidos. Neste sentido, estudar as ciências sociais significa estudar aquilo que é nosso, aquilo que é do outro, reconhecer nossos limites, compreender os limites dos outros, mas requer também questionar aquilo que somos, pois desejamos também, além de outras coisas, sermos diferentes. E querer ser diferente não é um sentimento que deve ser buscado quando os valores sociais precisam ser mantidos.

Quando dissemos que as ciências sociais se definem por fenômenos complexos, além de outros fatores, está a relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Quando teorizamos os fenômenos sociais, criamos uma área complexa que articula dois sistemas: o sistema do pesquisador e o sistema do objeto de estudo. Assim, o objeto de estudo dentro das ciências sociais pode questionar o ponto de vista do pesquisador a ponto de

competir e colocar em “xeque” as mais elaboradas explanações realizadas pelo pesquisador.

Entendemos, portanto, a complexidade das ciências sociais, mas isso não significa descartá-las; pelo contrário, devido às suas características, podemos enxergar nas ciências sociais uma fonte fecunda para problematizarmos a vida em sociedade, uma fonte para que possamos permitir novas leituras sobre a vida em sociedade, não só a leitura do que diz respeito a nós, mas do que diz respeito ao outro e outros também. E é nessa relação do eu com o outro e os outros que as ciências sociais se formam e encontramos as três áreas que as compõem: a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política.

O entrelaço que existe entre a antropologia, a sociologia e a ciência política se faz necessário para desenvolvermos uma visão de totalidade sobre as questões do dia-a-dia. Se muitas vezes não percebemos e sabemos definir precisamente onde uma começa e a outra termina, se deve ao fato de que podemos pensá-las dentro de uma relação dialética. Buscaremos agora mostrar o que é próprio a cada uma delas e como se relacionam constantemente dentro do movimento pelo qual a sociedade se constitui.

Começaremos com a sociologia e traremos as definições postas no “Dicionário do pensamento social do século XX” (1996), que nos oferece um panorama geral de como cada uma das ciências sociais iniciou e teve sua trajetória em diferentes países, assim como alguns pensadores influenciaram outros que vieram posteriormente, ou para partir de seus conceitos e inová-los ou para ir contra as ideias postuladas. Ao surgimento da sociologia temos:

[...]a sociologia, não obstante, teve suas origens no século XVIII, nas filosofias da história, nas primeiras pesquisas sociais e nas ideias gerais do Iluminismo. Em suas fases iniciais e mormente nos escritos de Auguste Comte, que foi quem deu nome à nova ciência, a sociologia tinha uma orientação geralmente evolucionista e positivista. Essas características persistiram durante a maior parte do século XIX nas obras de Herbert Spencer e, de modo muito diferente, nas de Karl Marx, ligando a disciplina de várias maneiras à teoria darwiniana, às teorias do progresso e aos projetos de reforma ou revolução social. (OUTHWAITE e BOTTOMORE. 1996. p.732,733).

No final do século XIX a sociologia assume o caráter de disciplina acadêmica e tem dois grandes importantes pensadores, Max Weber e Émile Durkheim que são, junto a Karl Marx, considerados os fundadores da disciplina em sua concepção moderna. Possuem formas distintas de compreensão da sociedade, os três se propuseram a definir

e demonstrar os princípios e métodos dessa nova ciência da sociedade. É interessante colocar que a análise de Marx da economia capitalista teve uma influência em Weber e Durkheim, sendo que, no primeiro caso, o de Weber, há a crítica ao marxismo. Podemos dizer, dessa maneira, que as teorias do século XX vieram ou para centrar-se no marxismo ou para entrar em confronto a ele.

A sociologia também possuía características específicas à Europa Ocidental e à América do Norte, o que nos faz pensar historicamente em serem regiões onde o capitalismo industrial estava se desenvolvendo mais intensamente. Nos Estados Unidos, alguns pensadores ainda assim foram influenciados por ideias marxistas como Albion Small e Thorstein Veblen, dentre outros. O que reafirmou a ideia da disciplina como reforma social.

Na Alemanha e na Áustria, a teoria social marxista, que no começo se desenvolveu principalmente à margem das universidades, reteve um lugar importante desde o começo do século até os primeiros anos da década de 30 e exerceu grande influência na obra de outros sociólogos. (OUTHWAITE e BOTTOMORE. 1996. p.733).

Um dos exemplos dessa influência de Marx foi Weber, que teve como um dos seus principais temas as origens do capitalismo moderno, o que o levou a sua crítica a Marx, pois desenvolveu sua interpretação acerca da sociedade capitalista como um processo de racionalização do mundo, o que influenciou outros pensadores como Raymond Aron e C. Wright Mills e, mais posteriormente, Habermas.

Na França, com Durkheim, sua teoria também vem em oposição a Marx no que se refere a sua descrição da divisão do trabalho e das relações de classe. Durkheim possui outras influências, como concepções positivistas e neokantianas. Durkheim é uma figura importante na sociologia, assim como Marx e Weber; além de outras coisas, porque possui uma análise funcional que diferencia a explicação sociológica da explicação psicológica. Levando em consideração a história da sociologia em cada região aqui mencionada, vale ressaltar também o que se passou com a sociologia na Rússia:

Também na Rússia, nos primeiros tempos, houve interesse pela sociologia e, depois da Revolução, Bukharin (1921) expôs um sistema de sociologia marxista, mas a subida de Stalin ao poder pôs fim a tais desenvolvimentos e a sociologia foi substituída por uma doutrina oficial de materialismo histórico, apresentada em sua maior parte na forma de uma rudimentar teoria evolucionista isolada de qualquer espécie de reflexão crítica ou comprovação empírica. (OUTHWAITE e BOTTOMORE. 1996. p. 734).

Podemos observar que a sociologia foi definindo e redefinindo seu caminho em vários lugares. Foi a partir da Segunda Guerra Mundial que a sociologia se estabelece enquanto uma importante ciência social acadêmica e ganha uma multiplicidade de paradigmas, o que nos oferece um ponto importante a ser refletido pois, como mostramos, em vários países pensadores foram influenciados por Marx, o que nos levaria a pensar que todos então teriam suas ideias de acordo com o sociólogo alemão, e o que temos é:

O pensamento marxista, que se poderia ter presumido ser capaz, durante o período de sua maior influência, de promover certo grau de unificação teórica, tornou-se ele próprio mais diferenciado em consequência de múltiplas reinterpretações e reconstruções das ideias de Marx, sendo as posições extremas representadas pelo marxismo estruturalista de Louis Althusser e pela teoria crítica da Escola de Frankfurt. (OUTHWAITE e BOTTOMORE. 1996. p.736).

Mesmo havendo controvérsias sobre as teorias sociológicas, elas buscam trazer reflexões sobre a vida em sociedade, buscam refletir acerca de contradições sociais, tais como, seríamos definidos pela sociedade e / ou seríamos nós os definidores da vida em sociedade? A história nos define e / ou somos definidos pela história? A sociologia possui um caráter teórico para explicar as relações sociais levando em consideração o processo histórico, mas o que é também peculiar em relação à sociologia é o caráter da ação sobre a vida em sociedade.

Gostaríamos agora de pensar em como a sociologia se movimenta na contemporaneidade. A sociologia e o conhecimento que produz estão inseridos em um contexto que se movimenta, ao mesmo tempo em que a sociologia produz o conhecimento, o relaciona a novas experiências, o que faz com que o próprio conhecimento seja alterado novamente. A sociologia se faz e se refaz na medida em que a sociedade se desenvolve. Como, por exemplo, um dentre os vários objetos de estudo da sociologia é o capitalismo, e sobre ele algumas questões são postas: “Como se deu?” “Quais suas principais características?” “Como as pessoas se relacionam dentro desse modo de produção?” E assim teorias vão surgindo; portanto, o capitalismo vai criando novas tecnologias, novas formas de nos relacionarmos, novos ambientes de trabalho... As relações se alteram e assim o conhecimento produzido vai se ampliando e redefinindo a própria sociologia.

...a questão central da sociologia é: como os tipos de relações sociais e de sociedades em que vivemos têm a ver com as imagens que formamos uns dos outros, de nós mesmos e de nosso conhecimento, nossas ações e suas consequências? São questões desse tipo – partes das realidades

práticas da vida cotidiana – que constituem a área própria da discussão sociológica e definem a sociologia como ramo relativamente autônomo das ciências humanas e sociais. Logo, podemos concluir que aprender a pensar com a sociologia é uma forma de compreender o mundo dos homens que também abre a possibilidade de pensá-lo de diferentes maneiras. (BAUMAN, 2010, p.17).

Portanto, oferecer a sociologia desde a infância significa oferecer aos sujeitos a possibilidade de pensar o mundo, aquilo que é nosso e aquilo que é do outro de diferentes maneiras, significa instigar os educandos à imaginação sociológica.

Aprender a pensar de maneira sociológica – olhar, em outras palavras, o quadro mais amplo – significa cultivar a nossa imaginação. Estudar sociologia não é apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento. Um sociólogo é alguém que consegue se libertar da imediatez das circunstâncias pessoais e colocar as coisas em um contexto mais amplo. O trabalho sociológico depende daquilo que o autor americano C. Wright Mills, em uma expressão famosa, chamou de imaginação sociológica (Mills 1970). (GIDDENS, 2012, p.19).

A imaginação sociológica traz ao sujeito a oportunidade de sair da imediatez do nosso dia-a-dia, de nos estranharmos, de nos afastarmos de nossos pensamentos. A imaginação sociológica no contexto infantil oferece às crianças a possibilidade de compreender as várias facetas da vida em sociedade. Como poderemos observar pela história desenvolvida denominada de “Chuva de bolos”⁶.

No caminho em que destacamos como as ciências sociais podem também contribuir ao pensar infantil, e estamos percorrendo mais profundamente a sociologia primeiramente, colocamos mais uma premissa importante ao pensar sociológico, que é a de estabelecer uma distinção entre a ciência e o senso comum, pois a sociologia busca partir do senso comum para compreender questões do cotidiano. A sociologia tem uma relação direta com o senso comum, pois ao mesmo tempo em que dele se diferencia, também parte dele. E seria essa uma das características que a sociologia pode fazer por nós, o de pensarmos sobre “Como nossas biografias individuais se entrelaçam com a história que partilhamos com outros seres humanos?” (BAUMAN, 2012, p.20).

Como colocado anteriormente, as ciências sociais encontram limites pela forma como são vistas pelos valores sociais, e na sociologia não deixaria de ser diferente pois, como parte do senso comum, para se diferenciar, mexe com o que está posto e com o que todos acreditam. A sociologia seria a causa de um ressentimento daquele que domina e

⁶ A história se encontra na página 75.

se orgulha por seu pensar, pois essa ciência tem como premissa o questionar. Portanto, como Bauman (2012, p.25) coloca:

Para todos que acham que viver a vida de maneira mais consciente vale a pena, a sociologia é um guia bem-vindo. Embora repouse em constante e íntima conversação com o senso comum, ela procura ultrapassar suas limitações abrindo possibilidades que poderiam facilmente ser ignoradas. Quando aborda e desafia nosso conhecimento partilhado, a Sociologia nos incita e encoraja a reaccessar nossas experiências, a descobrir novas possibilidades e a nos tornar, afinal, mais abertos e menos acomodados à ideia de que aprender sobre nós mesmos e os outros leva a um ponto final, em lugar de constituir um processo dinâmico e estimulante cujo objetivo é a maior compreensão.

Poderíamos então dizer que oferecer a sociologia às crianças significa construir uma educação que tenha como um de seus valores norteadores formar sujeitos mais compreensivos sobre si e sobre os outros. Tal perspectiva tem sido abordada pelas políticas curriculares. E assim chegamos ao entrelaço da sociologia e da antropologia, pois é na antropologia que temos a presença de Roberto DaMatta com a seguinte premissa: é na antropologia que “transformamos o exótico em familiar e o familiar em exótico”. O que podemos compreender a partir dessa premissa? Poderíamos pensar que devemos estranhar aquilo que é do nosso cotidiano. O que nos parece como “natural” é construído socialmente, historicamente e culturalmente, portanto, se difere de outros lugares. Então entender o próximo faz-se necessário, pois nosso modo de vida não é o único possível. É no encontro com o outro que podemos compreender nosso próprio costume.

Apesar das diferenças e por causa delas, nós sempre reconhecemos nos outros e eu estou inclinado a acreditar que a distância é o elemento fundamental na percepção da igualdade entre os homens. Deste modo, quando vejo um costume diferente é que acabo reconhecendo, pelo contraste, meu próprio costume. (DAMATTA, 1987, p.24).

Quando falamos sobre o outro ou os outros caímos então na antropologia. Mas, o que é antropologia, afinal? “Considerada de maneira ampla como o estudo científico do homem, esta definição ortodoxa destaca inúmeros problemas que ajudam a ilustrar tanto a diversidade da antropologia hoje quanto seus aspectos unificadores”. (Dicionário do pensamento social do século XX. p. 22). A antropologia surge em meados do século XIX e de forma fragmentada, pois se divide em ramos, sociais e biológicos, além de outros. Portanto, mesmo que a antropologia possua esse caráter fragmentário, aqui nos interessa discorrer sobre o que a caracteriza em todos os seus ramos de estudo.

Mais que qualquer outra parte das ciências humanas ou sociais, a antropologia se caracteriza por uma ênfase nas abordagens comparativas, nas variações mais do que nas normas do comportamento das sociedades, e numa rejeição das sociedades ou populações ocidentais como modelo para a humanidade. Esse quadro comparativo é de importância capital. (p.23).

Dessa forma, temos aqui apresentadas grandes contribuições da antropologia. A antropologia visa deixar de lado o etnocentrismo rumo ao relativismo cultural, o que em outras palavras significa dizer que não podemos achar que nossa forma de viver seja a única e correta possível e sim buscarmos compreender outras formas de se viver sem ter a nossa como parâmetro do que seja melhor para o outro. Essas ideias foram possibilitadas pois, ao mesmo tempo em que a antropologia parte de teorias evolucionistas também as rejeita, pois o contato direto e íntimo com as sociedades não ocidentais com os estudos de B. Malinowski, A.R. Radcliffe-Brown e E.E. Evans-Pritchard derrubam perspectivas evolucionistas e rejeitam a ideia de progresso das sociedades humanas.

Com o conceito de relativismo cultural, a antropologia traz contribuições, mas também limites. Com o relativismo cultural a antropologia compreende as culturas dentro de seus próprios contextos, tradições e lógicas culturais. Em um sentido há a compreensão mais profunda de valores e os sistemas postos de cada sociedade por todo o mundo e em um outro sentido há o abandono das abordagens comparativas, assim como uma tendência em particularizar, pois estuda contextos históricos específicos além de trazer uma ambiguidade no que se refere à ideia de direitos humanos a universalizando.

Depois de pensarmos sobre possibilidades e limites proporcionados pela antropologia, podemos dizer que essa ciência tendo o ser humano em sua totalidade como objeto de estudo traz uma grande contribuição, a de nos mostrar que aquilo que tomávamos como natural em nós mesmos é, portanto, cultural, e aquilo que parecia óbvio se torna problemático. E, assim, a antropologia nos mostra um de seus principais conceitos, o de estranhamento, o que logo nos leva a outra ideia: a de alteridade.

De fato, presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. (LAPLANTINE, 2000, p.21).

O estranhamento e a alteridade são conceitos da antropologia, mas que podem nos servir para elaborar nossas experiências enquanto sujeitos pois, quando estranhamos a nós mesmos, nos abrimos à reflexão. E com a alteridade, quando nos colocamos no lugar do outro, possibilitamos o diálogo com e para o próximo. Observamos que enquanto sujeitos temos muito em comum, pois podemos inventar inúmeros modos de vida e formas de organização social, mas nas diferenças nos encontramos. Observando o modo como os outros andam, falam, se expressam, celebram, enxergamos melhor a nós mesmos.

A abordagem antropológica provoca, assim, uma verdadeira revolução epistemológica, que começa por uma revolução do olhar. Ela implica um descentramento radical, uma ruptura com a ideia de que existe um “centro do mundo”, e, correlativamente, uma ampliação do saber e uma mutação de si mesmo. Como escreve Roger Bastide em sua Anatomia de André Gide: “Eu sou mil possíveis em mim; mas não posso me resignar a querer apenas um deles”. (LAPLANTINE, 2000, p.23).

Neste sentido a antropologia está longe de ser estudada como um princípio para modificar o próximo, mas, pelo contrário, a antropologia atualmente tem como um de seus principais papéis

[...] a de propor não soluções, mas instrumentos de investigação que poderão ser utilizados em especial para reagir ao choque da aculturação, isto é, ao risco de um desenvolvimento conflituoso levando à violência negadora das particularidades econômicas, sociais, culturais de um povo. (LAPLANTINE, 2000, p.31).

Se temos a sociologia partindo do senso comum e procurando se distanciar do mesmo, pois não parte de uma reflexão imediatista sobre a vida em sociedade, e sim de uma reflexão que precisa de tempo para ser consolidada em forma de conceitos, temos paralelamente a antropologia nos ensinando a parar para pensar no outro. Poderíamos dizer que as ciências sociais podem ser maneiras de se olhar para a sociedade e sociedades de forma cautelosa: se o mundo nos pede respostas rápidas e prontas, podemos encontrar nas ciências sociais o momento de respirar, parar para pensar, não formar opiniões rápidas, mas sim pensar em conceitos, refletir sobre os mesmos, compará-los, observar o contexto histórico no qual foram escritos e quais conceitos estão sendo produzidos no momento. Chegamos assim à última dimensão de se olhar para a vida social: se a sociologia estuda a sociedade e a antropologia o ser humano em sua totalidade, qual seria então o objeto de estudo da ciência política? O que é política?

E, mais uma vez, partindo do Dicionário do pensamento social do século XX (1996) temos por ciência política: “Esta disciplina dedica-se ao estudo dos fenômenos políticos. Esses fenômenos são com frequência encarados como caracterizando exclusivamente o governo nacional, junto com autoridades locais e regionais”. (p.80). Mesmo que a política seja mais visível no âmbito do governo, a atividade política é geral, está nas organizações como empresas, sindicatos, igrejas ou organizações sociais. Logo, por política podemos compreender o mecanismo através do qual uma ação coletiva pode ser exercida em qualquer comunidade.

Apesar de Platão e Aristóteles serem os criadores da ciência política, esta tal como é conhecida hoje só se desenvolveu recentemente. Surge mesmo como disciplina depois da primeira metade do século XIX. Mas, não podemos deixar de mencionar as contribuições de autores como Maquiavel, Bodin, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Tocqueville, dentre outros, que buscavam entender a vida política. Se, por um lado, a ciência política ainda não apresenta aspectos normativos, por se tratar de objetos de estudos complexos que variam de lugar para lugar, além de levar em conta a historicidade, isso não significa abandoná-la. Pelo contrário, a ciência política tem uma função essencial, a de ajudar os sujeitos a adquirir melhor compreensão sobre os fenômenos políticos para poderem agir e ter maior influência em sua comunidade e na sociedade em geral. A ciência política tem como objeto de estudo fenômenos ligados às estruturas políticas, denominados ciência por não se aproximar da ideia de opinião. Trata-se, portanto, de um campo que lida com o estudo de sistemas de governo, análises de comportamento político, de atividades políticas, distribuição de poderes.

Desta forma, estudar ciência política requer estudar o poder em suas várias facetas e por diferentes autores. E, voltando àquilo que configura nosso trabalho, possibilitar as ciências sociais para crianças significa não oferecer conhecimentos compartimentados, em que a criança tenha contato só com uma ou outra área das ciências sociais, mas significa não apequená-la e oferecer leituras que levem em consideração o olhar para a sociedade em sua totalidade. É na relação que existe entre a sociologia, a antropologia e a ciência política que a leitura da vida social faz sentido aos sujeitos. Buscamos com elas oferecer uma leitura relacional e não uma leitura em que haja o começo de uma e o fim da outra, mesmo que algumas vezes se faça necessário especificar o que é próprio de cada uma delas, como foi realizado anteriormente.

Partimos então de nossa inspiração nesse trabalho: a filosofia, o que é, afinal? E mais uma vez recorrendo à Gallo, podemos entender a filosofia como criação de conceitos. Quando falamos em filosofia, falamos também em filosofias,

[...] não existe “a” filosofia, mas “as” filosofias e, sobretudo, o filosofar; “A filosofia não é um longo rio tranquilo, em que cada um pode pescar sua verdade. É um mar no qual mil ondas se defrontam, em que mil correntes se opõem, se encontram, às vezes se misturam, se separam, voltam a se encontrar, opõem-se de novo... cada um o navega como pode, e é isso que chamamos de filosofar”. Comte – Sponville e Ferry, *La sagesse des modernes*. Há uma perspectiva filosófica (em face da perspectiva científica ou da artística), mas felizmente ela é multifacetada (...). (SAVATER, 2001, p.209).

A filosofia, as filosofias e o filosofar, como na passagem acima, aparecem como um mar conturbado, pois nos tiram de onde estamos; não tem como passar pela filosofia ileso ao movimento do pensar. E para acrescentar, quando descreve a filosofia dizendo que é um mar composto por mil ondas que se defrontam, que se misturam, se separam e voltam a se encontrar, nos mostra que o fazer filosofia está relacionado com o fazer com o outro, pois na filosofia precisamos do outro. Walter Kohan, em seu vídeo sobre o abecedário de infâncias (entre educação e filosofia)⁷ escolhe para a letra “A” a amizade e a relaciona à afetividade, porque a amizade é uma forma de afeto e a filosofia também. A filosofia é uma forma de amizade, e, para tanto, questiona: fazemos a filosofia para fazermos amigos ou por que somos amigos? Se a filosofia cria saberes ou conceitos, sabemos que só podem ser criados se houver o eu e o outro: filosofia se faz em conjunto.

Gallo (2003, p.40) diz que podemos entender a filosofia como aquela que cria conceitos e possui três características. Primeiramente, cria conceitos através da experiência do pensar e essa experiência é anterior ao conceito, pois os conceitos são construídos por meio da experiência. A segunda característica é o seu caráter dialógico, ou seja, não é um saber fechado, e sim um saber em movimento que se altera a todo momento nos diálogos que se constroem. E por último, e terceira característica, a filosofia não se conforma com respostas dadas, prontas, apressadas, ela busca o questionar, o diálogo, e o esperar.

Como a filosofia é definida e entendida como aquela que foge de explicações prontas e acabadas (aquilo que o educador tinha como “certo”; o professor explica, logo

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>

o aluno aprende), a filosofia tira o educador do seu campo seguro e o coloca em uma areia movediça em primeira instância; porém, refletindo sobre sua própria prática, o educador pode chegar a lugares que não imaginava anteriormente. Em relação a essa ideia, Gallo, retomando Rancière, define o que vem a ser a pedagogização explicadora e a coloca como um problema que pode ser substituído pela pedagogia do conceito; isso nos mostra como a filosofia é importante para pensarmos a própria educação.

O que vem a ser a pedagogização explicadora? É aquela que entende a inteligência como desigual, ou seja, a inteligência pertence a uns e não a outros. O educador é o foco, o educador está no centro, o educador problematiza e explica, o educador detém o poder que é o conhecimento, e cabe ao aluno, o educando, reproduzir aquilo que foi ensinado e, se não conseguir reproduzir, é porque não aprendeu. A pedagogização explicadora, para Rancière, leva ao embrutecimento. Então, propõe um novo caminho. Qual seria esse? O que denomina de pedagogia do conceito. E o primeiro princípio para esse caminho a ser traçado é reconhecer o saber de todos.

Se pensarmos em descrever uma imagem para explicar essa diferença, podemos ver a pedagogização explicadora como uma fotografia em que há vários caminhos; no meio está o aluno perdido e no final de todos os caminhos está o educador que o aguarda, pois tem o saber, enquanto que o educando ainda não o tem. Já na pedagogia do conceito, o educador está ao lado do educando e vai caminhando com ele nessa jornada rumo ao conhecimento. O aprendizado não está em reproduzir, mas está no construir juntos. É nesse sentido também que a filosofia nos inspira, pois a experiência do filosofar não é feita sozinha; é feita com o outro e para o outro.

Nosso objetivo em caracterizar aquilo que é das ciências sociais e aquilo que é da filosofia está em evidenciar que, mesmo sendo áreas que possuem objetos de estudo diferentes, podem se comunicar a todo momento. O professor de ciências sociais pode partir de uma provocação filosófica para chegar ao conceito que pretende, pode o professor de filosofia partir de um conceito das ciências sociais para novos pensares. As ciências sociais e a filosofia podem contribuir, assim como valorizar o olhar da criança, de forma a proporcionar o constante pensar sobre a vida social.

2.2 A experiência da filosofia para/com crianças: uma inspiração

O referido trabalho inspira-se na prática filosófica feita para as crianças para relacionarmos e sugerirmos práticas que podem ser realizadas para as ciências sociais. Demarcaremos agora os caminhos percorridos para que tivesse se tornado possível a ideia de filosofia para/com crianças.

Primeiramente, a filosofia para crianças surge no final dos anos 60, tendo Mathew Lipman como seu precursor. Lipman era professor de Lógica e Teoria do Conhecimento na Universidade de Columbia, EUA, e detectou falhas nos raciocínios de seus educandos. Começou a ver a necessidade de proporcionar o contato com a filosofia antes da universidade, pois o ensinar está muitas vezes atrelado à transmissão e ao pensamento linear, e o que Lipman estava a defender era o ensinar de um pensamento diacrônico, que pudesse ser facilitado por romances e manuais, com o objetivo de proporcionar um pensar complexo. Esse pensar deveria ser realizado para/com crianças, pois essas são muitas vezes colocadas na condição de depósitos de ideias. Utiliza-se palavras como a amizade, o medo, o amor, dentre outras, mas não oferecemos às crianças esses conceitos problematizados. Ensinamos as crianças que devem ser amigas umas das outras, mas o que é ser amigo? Se amam, o que é o amor? Se sentem medo, o que é o medo? O medo nos paralisa e/ou nos move? A proposta de Lipman encontra no pensamento filosófico uma maneira de elevar a qualidade do ensino.

E elevar a qualidade do ensino pela perspectiva de Lipman significa promover o pensar. Mas, como poderíamos definir o que significa o pensar melhor? Poderíamos então dizer que o pensar melhor é oferecer um pensar complexo, em que as crianças precisem descobrir relações, além de criarem novas relações, “[...] pensar é fazer associações e pensar criativamente é fazer associações novas e diferentes” (LORIERI, 2011, p.140).

Se a educação sempre ofereceu aos educandos um pensamento linear, em que algo começa e termina, agora, com a filosofia, a educação pode contar com um pensar relacional. Um pensar que relacione ideias, mas que seja criativo para criar novas ideias também. Dessa maneira, o pensar se associa à ação, pois toda ação parte de um pensamento.

Daí a necessidade de que o pensar seja “bem produzido”, construído com rigor, sistematização, profundidade, com “examinação” constante e com disposição a revisões, levando em conta as várias situações de modo geral e dentro de cada realidade situacional (as relações dadas e as possíveis). (LORIERI, 2011, p.17).

Mathew Lipman, com seu programa de filosofia para crianças, acaba por traduzir conceitos filosóficos para estas e acreditava que essa tradução poderia ser realizada sem prejudicar a essência das ideias. Para tanto, Lipman constrói novelas filosóficas, adaptadas a cada faixa etária, assim como também manuais para os professores. Deu início à sua ação elaborando oficinas de treinamento para os professores.

Segundo Lipman, o pensar filosófico desenvolve quatro tipos de habilidades: “raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos e tradução”. (KOHAN,1999, p.97). Essas habilidades constituem em oferecer ao educando um contexto ou situações em que haja a problematização - e não a mera repetição do que foi aprendido.

Partiremos à compreensão do que vem a ser cada habilidade discutida por Lipman. Como poderíamos entender a habilidade de raciocínio? Poderíamos dizer que o raciocínio é composto pela capacidade de obter novas informações levando em consideração aquilo que já sabemos: a esse processo podemos denominar também de inferência. Deslocando essa habilidade ao campo das ciências sociais, em uma experiência em sala de aula, expliquei às crianças com frases do dia-a-dia o que era o senso comum. Como, por exemplo, mostrava as crianças a frase “Quem tem boca vai à Roma” e contextualizava: posteriormente mostrava que a origem da frase era “Quem tem boca vai a Roma” e contextualizava novamente. Assim as crianças iam fazendo associações de ideias que eram do senso comum e o que significava ir a fundo no conhecimento para entendê-las. Foi assim que na segunda aula, uma aluna, quando indagada de porque o céu era azul, inventou prontamente uma resposta que achou conveniente e a outra criança disse, “Que resposta de senso comum”. Portanto, relacionou a nova informação, no caso a pergunta, a uma informação que já possuía, a ideia do que seria o senso comum. Podemos dizer que a habilidade de raciocínio pode ser trazida pela filosofia, mas pode também estar presente nas ciências sociais, e quanto mais essa habilidade for oferecida dentro das escolas, mais os educandos começarão a entrar em contato com um pensar complexo.

A próxima habilidade que trataremos será a habilidade de investigação; Lorieri nos mostra como essa habilidade se aproxima de outras. Portanto, iremos relacionar essas habilidades às histórias infantis construídas na próxima seção. A investigação se relaciona à busca de soluções: assim, buscar soluções requer que outras habilidades cognitivas estejam presentes como, por exemplo, a habilidade de saber observar bem, a de saber

formular questões ou perguntas substantivas, a de saber formular hipóteses e a de saber buscar comprovações e, por último, a disposição à autocorreção. Mais uma vez deslocando ao campo das ciências sociais, as histórias infantis construídas às crianças neste trabalho foram idealizadas e pensadas para que o educador consiga desenvolver as habilidades referidas acima, pois com as histórias podemos pedir às crianças que se lembrem de certas passagens para ver o que observaram. Algumas histórias levam as crianças a se perguntarem sobre algum conceito, algumas terminam com indagações oferecendo às crianças a oportunidade de formularem hipóteses, que mostrem diferentes argumentos e que consigam avaliar esses argumentos, como na história de Weber. Cabe ao educador articular todas as histórias à habilidade de autocorreção, e assim oferecer ao educando um espaço em que ele se sinta confortável para formular novas indagações, ideias, conclusões, sem que se sinta por isso oprimido.

Partiremos à habilidade de formação de conceitos, que significa construir nossos pensamentos. Mesmo que as ciências sociais trabalhem mais com as leituras dos outros, não poderíamos usar o partir da leitura dos outros para construirmos nossa própria leitura? Não seria a ciência social um belo caminho para partir de conceitos de outros e aprofundarmos pensando em nossos próprios conceitos? Além de que as ciências sociais constroem seus próprios conceitos. A diferença está na cientificidade dos conceitos e a isso cabe às ciências sociais se inspirarem na filosofia, pois podem e devem apresentar seus conceitos não como verdade “absolutas”, mas como leituras que se diferem sobre a vida social. Desta maneira, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que as ciências sociais se distanciam da filosofia, podem se complementar, uma ser a inspiração da outra diante da habilidade de formação de conceitos.

Por último, temos a habilidade de tradução. Seria essa a habilidade em que os educandos conseguem dizer com suas palavras o que foi dito, e aproximando novamente às ciências sociais, a tradução poderia ser definida também como o momento em que os educandos enxergam os conceitos em suas ações. Em uma outra experiência em sala de aula, apresentando aos alunos as ações sociais de Weber, pedi que tirassem uma foto do seu dia-dia que representasse uma das ações sociais, bem como escrevessem um texto sobre. Uma aluna trouxe uma foto em que o pai lia a Bíblia para seus dois irmãos menores e me disse que associou a ação social tradicional, interpretando o conceito com suas palavras. Ou seja, interpretou o conceito o relacionando à interpretação de sua vida em

sociedade. Pode as ciências sociais oferecer uma dupla tradução: traduz os conceitos e traduz a vida, os relacionando.

Walter Kohan (1999), em sua obra “Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman”, mostra em detalhes todo o caminho percorrido pela Filosofia com crianças no contexto brasileiro. Coloca que a filosofia para crianças no Brasil encontrou dois principais desafios. Primeiramente uma questão mais teórica, como o que é a filosofia e o que é criança. E como segundo desafio, a proposta em sala de aula, com o objetivo de vivenciar o que é a filosofia para/com crianças. No contexto brasileiro, podemos destacar também que o programa de filosofia para/com crianças se inseriu em dois contextos diferentes: o da escola pública e o da escola particular. Essa inserção acaba por promover dois movimentos importantes dentro do contexto educacional. De um lado, a inserção da filosofia nas escolas públicas faz com que haja um acesso mais democrático, rompendo com a ideia da elitização do saber. De outro lado, a inserção da filosofia nas escolas particulares contribui para formar uma nova consciência ética e social. Podemos observar, dessa maneira, a relevância do ensino de filosofia nas duas esferas educacionais. Nesse sentido, o programa de filosofia no contexto brasileiro apareceu primeiramente em ambientes junto à escola pública e posteriormente foi se estendendo ao ensino privado também. Foi criado um Centro de Filosofia para Crianças (CBFC), tendo como um de seus fundadores o professor Marcos Lorieri, que era professor universitário e técnico da Secretaria de Educação.

Utilizamos a filosofia como inspiração não só quando olhamos para o caminho desenvolvido no que se refere à filosofia para/com crianças, mas também quando pensamos em como a filosofia enxerga a própria educação. O papel do educador de filosofia se vincula não àquele que detém o conhecimento, mas àquele que ensina o educando a perguntar, pois o educador da filosofia traz em sua postura a própria filosofia, reconhecendo a impossibilidade de um saber que seja pronto e acabado. As ciências sociais podem, assim como a filosofia, possibilitar um ambiente de um pensar complexo ao ambiente infantil, pode o educador de ciências sociais também apresentar os conceitos das três áreas que compõem as ciências sociais de forma relacional e mostrando essencialmente que os conceitos são formulados e reformulados pois, como estão dentro de um contexto histórico, são mutáveis, assim como a vida em sociedade.

2.3 Ciências Sociais: uma frágil construção no Brasil

A inclusão das disciplinas de filosofia e ciências sociais nos currículos de ensino no Brasil sempre foram demarcadas por questões polêmicas como, por exemplo, que estas disciplinas oferecem conhecimentos complexos demais aos estudantes, que não existem educadores formados e preparados para atendê-los, além de que o custo para o estado e município iria aumentar. São problematizações como essas que sempre rodearam a filosofia e as ciências sociais no que se refere ao seu reconhecimento enquanto disciplinas. Portanto, nossa intenção não está em entrar nessas discussões, mas sim em entender o processo histórico pelo qual as ciências sociais se inserem no Brasil. Podemos dizer ser uma disciplina frágil pois, no caminho que iremos percorrer, ora a Sociologia esteve presente no currículo, ora foi retirada dele. Poderemos ver que, quando falamos sobre as ciências sociais no ambiente educacional, podemos contar com um sentimento de incertezas, já que quando tratamos de disciplinas como a sociologia nos currículos escolares, o campo educacional sempre foi construído por uma política de governo e não de estado, o que, em outras palavras, configura dizer que a educação é pensada por políticas de governo, no sentido de que quando o governo muda podem haver mudanças, reformas educacionais; logo, a educação fica a critério de quem está a governar, enquanto que, se construíssemos uma educação para o estado, as questões educacionais estariam sempre a favor de algo maior, que não fosse a vontade daqueles que governam. Talvez construir uma política de estado para a educação esteja no plano utópico, pois o que realmente observamos com a história da disciplina de sociologia no Brasil é uma história de fragilidade.

Tomando como ponto de partida o momento em que as Ciências Sociais chegam ao Brasil, segundo Queiroz (apud FREITAS e FRANÇA, 2016, p.41) “as Ciências Sociais só se iniciaram de maneira real no Brasil com a criação dos cursos nas universidades nacionais, sendo a mais antiga fundada em 1934, a Universidade Estadual Paulista”. Houve algo característico sobre a institucionalização da sociologia no Brasil, a de que essa disciplina foi incluída como curso normal e secundário e não em cursos regulares de formação específica, o que nos leva a dizer que falar sobre o contexto histórico da sociologia nos currículos escolares é o mesmo que descrever passagens mais do currículo no ensino secundário do que do ensino infantil, fundamental e ensino superior. No entanto, mesmo com a forte presença da sociologia mais no currículo secundário, podemos dizer que, no que se refere à produção em ciências sociais, já haviam trabalhos

produzidos dentro de áreas como o Direito, Medicina, Engenharia, pois tratavam de assuntos referentes às transformações e problemas da sociedade.

Pensando em um panorama mais geral, o termo Sociologia foi utilizado por Auguste Comte em 1838, mas foi por Émile Durkheim que a importância da sociologia enquanto ciência ganha mais destaque e, assim, no final do século XIX, a sociologia é inserida como disciplina acadêmica na universidade de Sorbonne na França. No Brasil, como vimos anteriormente, a sociologia se torna realmente institucionalizada na universidade em 1934. No entanto, foi em 1882, no Império, o momento em que a sociologia foi proposta pela primeira vez pelo deputado Rui Barbosa, que sugeriu a sua inclusão no curso secundário. Em 1891, após a Proclamação da República, através de Benjamin Constant, a sociologia é apresentada como projeto e há a criação da disciplina denominada de “Sociologia e Moral”, que acaba sendo ministrada no ensino secundário. No entanto, a proposta não foi levada por muito tempo, sendo que em 1901 sai do currículo na Reforma Epitácio Pessoa.

A sociologia volta em 1925 com a Reforma do ministro Rocha Vaz, mas não como disciplina obrigatória, na conclusão do curso secundário. Um grande marco para o início da institucionalização da sociologia no curso secundário se dá quando, no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, a sociologia é inserida de forma regular na escola da elite brasileira, em 1920. Posteriormente outros fatos contribuem também, como sua inserção na Escola Normal Primária em Recife, assim como no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. E chega-se a 1931, governo Getúlio Vargas, momento em que o ministro da Educação Francisco Campos insere a sociologia no currículo das Escolas Normais Primárias, pois acreditava-se ser uma fonte de preparação para o ensino superior. E aqui - destaca-se mais uma vez - como a sociologia se insere no Brasil mais pela via do ensino da base ao invés da formação.

Ainda no que se refere à inclusão da sociologia no ensino secundário, no período de redemocratização, de 1946 a 1964, as discussões sobre a inserção da disciplina continuaram, mas não foram suficientes para que fosse reincluída na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Na década de 1980 abriu-se a possibilidade de inclusão da sociologia no segundo grau, como disciplina optativa. Porém, foi somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro, que se propõe a inclusão da Sociologia no Ensino

Médio, momento em que se relaciona os conhecimentos oferecidos por essa ciência ao exercício da cidadania. Em 2001, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso, o projeto que traz a sociologia e a filosofia ao ensino médio é por ele vetado, sendo somente reincluído em 2008, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, momento em que sancionou-se a lei que tornou a sociologia e a filosofia obrigatórias no ensino médio.

Atualmente, em 2019, a sociologia está presente no currículo escolar do ensino médio, mas ainda existe uma forte pressão pois, como veremos daqui a pouco, a sociologia é muitas vezes confundida e dada como sinônimo de comunismo, socialismo, crenças estas que levam à tensão sobre o ensino de sociologia.

No que se refere ao ensino superior, “A introdução da Sociologia como disciplina indispensável para a formação de educadores se vincula, de acordo com Meucci (2000), ao próprio movimento Escola Nova, que tinha então, na década de 1920 e 1930, grande repercussão no meio intelectual brasileiro”. (FREITAS e FRANÇA, 2016, p.43). Dessa forma, foi a partir de 1936 que se deu a formação dos primeiros sociólogos no Brasil. No entanto, em 1942, durante o regime autoritário de Getúlio Vargas, a disciplina é excluída novamente do currículo, pois é enfatizada sua importância como preparatória e não como formativa.

Entre as idas e vindas da sociologia nas universidades podemos dizer que:

[...] até a década de 1960 houve uma expansão das faculdades de Filosofia, Ciência e Letras no Brasil. Sendo assim, a Sociologia passou a fazer parte do currículo dos cursos de Ciências Sociais ou como disciplina independente em outros cursos e tornou-se disciplina hegemônica nas Ciências Sociais, com vários sociólogos que tiveram suas obras reconhecidas. (TOMAZI, apud FREITAS e FRANÇA, 2016, p.45).

A partir da instauração da Ditadura Militar, a disciplina de sociologia e os formados em Ciências Sociais se depararam com novos paradigmas postos à sociedade, pois com a nova orientação política o sistema escolar passa a priorizar a formação profissionalizante e há o fechamento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1964, além de que vários cientistas sociais são cassados. No que se refere ao ensino superior, diante da ditadura militar, mesmo com as cassações dos cientistas sociais, a disciplina continua e o número de graduados em Sociologia e Ciências Sociais aumenta.

É nesse contexto histórico que a sociologia é interpretada por alguns sujeitos como sinônimo de comunismo e o seu ensino relacionado somente às ideias de Marx. Dessa maneira, quando o sociólogo alemão Karl Marx constrói sua teoria sobre o capitalismo e explica a sociedade através da luta de classes, entre os proletários e os burgueses, assim como quando desenvolve toda a sua teoria por conceitos como os meios de produção, socialismo, comunismo, mais-valia, além de outros, o pensamento marxista acaba por criticar a elite, sendo que essa crítica não é bem-vinda e a negação à sua teoria se faz presente em vários lugares sociais, além de ter estado muito presente na ditadura militar, e ainda se faz. Karl Marx é um dos pensadores com que as ciências sociais percorrem seu caminho para a compreensão da vida em sociedade, mas talvez seja aquele que mais cria ressentimentos ao explicá-la, pois questiona valores da burguesia.

A sociologia, portanto, se depara com dois grandes desafios: desmistificar ideias que as resumem em socialismo e comunismo (um erro grosseiro gerado pelo senso comum, pois como pode uma ciência se resumir a um dentre os mais variados pensadores o qual tem a oferecer? Seria o mesmo que dizer que biologia é o mesmo que Darwin, que matemática é Pitágoras. O que seria da ciência se não fosse a diversidade de seus pensadores?); e um outro desafio, que pensamos ser mais difícil, pois se refere a valores que construímos, o de estarmos abertos à compreensão dos outros. Abertos à compreensão dos outros seria possibilitar o diálogo a partir do que os outros têm a dizer e não do que “eu” quero dizer; não que o que eu queria dizer não seja importante, mas escutando o outro; “eu” posso enriquecer o que tenho a dizer. E aqui as ciências sociais são uma fonte muito fecunda, pois nos oferece um “mar” de diferentes compreensões sobre a vida em sociedade. Podemos gostar ou não do que dizem, podemos concordar ou não com o que dizem, podemos notar ou não a similaridade do que dizem. Nas ciências sociais muitas coisas são possíveis, mas nunca se pode fechar o diálogo.

Podemos dizer que há fragilidade na construção da disciplina de ciências sociais nos currículos escolares no Brasil tanto no ensino básico, quanto no fundamental, médio e superior, mas não há fragilidade quando se diz em uma ciência que construa visões diferentes para explicar como é a vida em sociedade.

2.4 Práticas de Filosofia e Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: uma possibilidade concretizada

Depois de refletirmos acerca da inserção da filosofia para/com crianças no Brasil e a fragilidade do caminho percorrido das ciências sociais nos currículos escolares, partiremos de outra experiência brasileira, no Estado do Espírito Santo, município de Cariacica, onde já há registros da aproximação das duas áreas do conhecimento no ensino infantil e fundamental.

No município de Cariacica há a aprovação da lei 4.505/2007 pela Câmara Municipal, que institui o Ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Fundamental, visando responder aos novos desafios enfrentados pela educação. Além da aprovação da lei, há também a construção do Documento para consolidação das práticas de filosofia e ciências sociais na educação infantil e no ensino fundamental, elaborado em 2009. Denomina-se de Práticas de filosofia e ciências sociais, pois se instituem como um saber transversal e interdisciplinar. Se constituem não pelo que foi convencionado a chamar de “grade curricular” ou, em outras palavras, não são como mais uma disciplina, mas como uma prática que utiliza saberes da filosofia e ciências sociais de modo transversal e interdisciplinar.

O documento acaba por nos oferecer uma fonte muito fecunda, pois no caminho que foi percorrido até a consolidação da ideia da filosofia e das ciências sociais no ensino infantil e fundamental, por meio da aprovação da lei, a trajetória percorrida foi demarcada por várias fases. Primeiramente, assim como é descrito no documento, houve a busca de bases legais para que a ideia de filosofia e ciências sociais no contexto infantil se sustentasse. Houve a construção de uma pesquisa empírica e elaboraram a análise por meio de relatórios, avaliações, descrição de experiências, depoimentos e imagens. A experiência construída foi fundamentada também por teóricos e, por último, houve a indicação de como a filosofia e as ciências sociais deveriam entrar no currículo no município de Cariacica.

Para a construção desta dissertação entendemos ser de extrema relevância aprofundarmos em alguns pontos construídos pelo documento, pois são os mesmos caminhos que desejamos trilhar para que essa ideia se desloque a outros lugares. Utilizamos alguns argumentos trazidos pelo documento e ampliamos para a construção de novos argumentos também para que o ensino de filosofia e sociologia seja possível e pensado de acordo com as leis postas à educação.

A aprovação da lei 4.505/2007, que instituiu o ensino de filosofia e sociologia no Ensino Fundamental, foi possível devido ao “artigo 23 da LDBEN/1996, que confere aos sistemas municipais de educação a autonomia de organizarem-se de forma diversa, visando atender o melhor desenvolvimento da aprendizagem” (p.6). Além também que o artigo 81 permite a realização de experiências educativas nas instituições de ensino, desde que essas acompanhem as disposições legais previstas na LDBEN/1996. Ou seja, os municípios são autônomos para pensarem e organizarem seus currículos de acordo com o que consideram importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Logo, o município de Cariacica se torna uma fonte de inspiração a outros municípios que visem a inserção da filosofia e a sociologia nos currículos do ensino infantil e fundamental.

Faremos agora novas aproximações de outros artigos da LDBEN/1996 para pensarmos sobre a importância do ensino de filosofia e ciências sociais, tanto no ensino infantil como no ensino fundamental. A relevância da inserção dessas áreas do conhecimento se faz desde o ensino infantil e se estende a todo o processo educacional, como iremos observar em alguns pontos dados pelos artigos definidos pela LDBEN/1996. Portanto, assim como descrito no documento, aqui compartilha-se a ideia da inserção da filosofia e das ciências sociais no ensino infantil e fundamental sem a inclusão como disciplina, pois o próprio currículo não é organizado de modo disciplinar no ensino infantil, e no ensino fundamental poderia entrar em outras áreas como temas transversais, mas algo se faz necessário, pensarmos na formação de professores para que se tornem aptos ao ensino dessas áreas, capacitar os educadores para que consigam entender as especificidades de cada área⁸.

O artigo 27 da LDBEN/1996 diz que “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. E o artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Podemos observar que nos dois artigos dispostos temos a presença da importância de se ensinar a relação sujeito - sociedade. Tanto na filosofia quanto nas ciências sociais, a criança poderá refletir acerca sobre sua própria vida. Com elas a criança

⁸ No curso de graduação em pedagogia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho há o ensino de filosofia para crianças na grade dos estudantes.

conseguirá se tornar o observador de sua própria vida, sua história, suas vontades, pois sua vida se converte em parte do estudo das ciências sociais, assim como da filosofia.

No que se refere ao ensino fundamental, temos no artigo 32

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Se a filosofia, como foi apontado por Lipman anteriormente, pode desenvolver habilidades como o raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos e tradução, podemos observar neste artigo da LDBEN a importância de tais habilidades serem desenvolvidas quando temos definido que para o ensino fundamental uma das prioridades está em oferecer o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como um dos meios básicos o pleno domínio da leitura. E aqui entendemos que o domínio da leitura está totalmente relacionado às habilidades postas por Lipman com o ensino de filosofia pois, mais do que ler, formar letras que se transfiguram em palavras, é necessário que se desenvolva a capacidade de interpretar e refletir acerca do que é lido. Quando é postulada a compreensão do ambiente social, podemos encontrar nas ciências sociais uma fonte fecunda, pois esse campo de conhecimento tem o social como principal objeto de estudo. E aqui se desenvolve mais um ponto importante: a aquisição de conhecimentos, pois podemos oferecer aos educandos tanto a filosofia como criadora de conceitos quanto as ciências sociais com seus conhecimentos mais específicos sobre a vida em sociedade. Por último, quando trata sobre a tolerância recíproca, poderiam os educandos aprender muito com a antropologia, o significado de alteridade e relativismo cultural.

Podemos dizer que formar sujeitos com valores e atitudes requer também refletir em quais valores e atitudes desejamos formar. A filosofia e as ciências sociais podem ser utilizadas tanto no universo infantil e no decorrer da vida educacional de um sujeito como na vida dos educadores, pois são áreas que nos fazem refletir sobre valores e atitudes. E, se desejamos sujeitos que tenham o senso crítico sobre a leitura da vida em sociedade, podemos partir dessas áreas ou chegar até elas para formar sujeitos que consigam ser

observadores atentos, curiosos e desconfiados dos fenômenos cotidianos em sua aparência imediata. Isso não significa colocar o saber científico como superior ao saber do senso comum, mas sim contribuir com outras visões. Não deixar que o imediatismo do olhar defina nossos olhares, mas que consigamos, pelo imediatismo do olhar, ampliar nossas visões para enxergar além dele.

No caminho que percorre a trajetória do documento para a inserção da filosofia e ciências sociais no ensino infantil e fundamental, teoricamente houve um respaldo em pensar em uma educação que utilize princípios da dialética, proporcionando aos educandos um ambiente dialogal. E, além disso, a experiência piloto constituída por três escolas do município de Cariacica procurou trazer o diálogo para a própria pesquisa, problematizando o espaço escolar, problematizando as funções do professor, possibilitando rodas de conversa e também entrevistas com professores, diretores e alunos sobre a relevância do ensino da filosofia e das ciências sociais.

Esses exemplos aqui destacados, referendados a uma prática dialética, traduzem os esforços constantes em se distanciar de pedagogias que se fundamentam na transmissão de conhecimentos para uma pedagogia que prevê a produção de conhecimentos a partir da investigação e discussão de problemas. (ESPÍRITO SANTO. Secretaria Municipal de Educação. Documento para consolidação das práticas de filosofia e ciências sociais na educação infantil e no ensino fundamental. Cariacica, 2009, p.15).

O Documento para consolidação das práticas de filosofia e ciências sociais na educação infantil e no ensino fundamental, em seu capítulo III, nos mostra como as experiências com a Filosofia e as Ciências Sociais se inserem no Brasil, e podemos observar que em relação à Filosofia as experiências se multiplicam, pois há registro de que acontece em vários lugares, enquanto que nas Ciências Sociais as experiências ainda se tornam embriões em poucos lugares. Mesmo que os currículos das disciplinas sejam transversais e tenhamos alguns conteúdos relacionados às ciências sociais, ainda assim não podemos dizer que há a inserção desses conteúdos no ensino infantil e fundamental. Por isso, para este trabalho se torna de extrema importância tomar o município de Cariacica como um referencial nessa prática.

O documento assinala outras duas experiências sobre a sociologia: uma experiência em Uberlândia, em que o trabalho da professora Elisabeth da Fonseca Guimarães se deu no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, apresentando temáticas das ciências sociais às 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. E a experiência de Belém/

UFPA em que as práticas de filosofia e sociologia estão presentes na sala de aula ainda como um projeto experimental. No processo que configura o projeto os professores estão criando um repertório de situações para que o aluno exercite reflexões, sem necessariamente ter uma compreensão conceitual. E, aqui, nos aproximamos deste pensamento, pois acreditamos que, no que se refere ao ensino das ciências sociais para crianças, há a possibilidade ou não de trazer o conhecimento na forma de conceitos.

Para a socióloga Laura Ximenes, vice-diretora do centro de filosofia e ciências humanas (UFPA), com o ensino de Sociologia os alunos passarão a ter ferramentas reflexivas importantes para analisar desde sua realidade mais próxima, como suas relações com familiares e professores, passando a se interessar por questões como a política, a fome, a discriminação étnica e racial, até tentar dar respostas aos questionamentos levantados por eles diante da realidade social. (ESPÍRITO SANTO. Secretaria Municipal de Educação. Documento para consolidação das práticas de filosofia e ciências sociais na educação infantil e no ensino fundamental. Cariacica, 2009, p.26).

O documento se fundamenta teoricamente em oferecer aos educandos uma educação que considere o conhecimento como sinônimo de troca de experiências.

Nessa simbiose de ensinar/aprender é preciso que o aluno seja sensibilizado a aprender, e essa sensibilização só acontece se o que aprende tem sentido para ele, ou seja, se toca seu íntimo, se faz parte do seu contexto. Assim, o educando participa de sua própria socialização com suas visões de mundo, mas ressignificando e criando outras visões de mundo, pois [...] o aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. (GADOTTI, 1994, p.5) Apud (p.30).

Podemos encontrar na filosofia e nas ciências sociais experiências que fazem sentido ao contexto do aluno por se tratarem de áreas que falam daquilo que é próximo ao educando, do que ele é, de como é sua vida, daquilo que é do outro. São experiências como essa, do município de Cariacica, que nos levam a refletir sobre o constante debate de buscarmos, enquanto educadores, inovações no ensino - e inovar não significa que deixaremos de ser algo para nos tornarmos outro, mas que iremos refletir sobre o que iremos manter, sempre buscando a melhoria. Entendemos que o pensar melhor se faz necessário para repensarmos a educação, pois viemos de uma mentalidade em que o conhecimento era o centro da educação e o educador o transmissor, portanto, oferecer o pensar melhor aos educandos requer pensar melhor a educação também. E conseguiremos pensar melhor se problematizarmos as questões que são postas dentro do ambiente escolar.

E, como foi problematizado na primeira seção, podemos deixar de construir a relação professor/aluno pelo par técnica e prática ou ciência e técnica. E sim, precisamos pensar a educação pelo par experiência e sentido, como aponta Larrosa. Oferecer as ciências sociais desde a infância pelo par sentido/experiência requer pensar: “O que faz sentido aos educandos?” “Quais conceitos estão presentes em seu cotidiano?” “Como é a vida dos estudantes?” “Como é a vida dos outros?” Perguntas que tragam sentido ao contexto da criança para que os conceitos se tornem importantes a elas e assim consigam ver as questões do dia-a-dia as ciências sociais na rua, na escola, na igreja... É importante que olhem para a vida social e enxerguem as ciências sociais, ou seja, ao olhar alguém pedindo dinheiro no semáforo, vejam a desigualdade social, ao ouvir no dizer “se você não se casar, ficará para a titia”, o fato social coercitivo, reconhecer quando alguém se solidariza com o outro, a alteridade, no preconceito a outra cultura, o etnocentrismo, enxergar nos objetos a sua volta, o trabalho, em tudo aquilo que uma palavra possa significar, a imaginação sociológica. As ciências sociais, assim como a filosofia, estão ao nosso redor, falam daquilo que é nosso e daquilo que é do outro. Fazem sentido, pois estão presentes em cada palavra que proferimos, em cada atitude que tomamos, em cada pensamento que nos vem à mente.

SEÇÃO 3

CIÊNCIAS SOCIAIS: CONSTRUINDO LIVROS INFANTIS.

3.1 A lição das ciências sociais: as crianças abertas à leitura e/ou a leitura aberta às crianças

“Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever”. (LARROSA, 2003, p.146).

Como foi colocado anteriormente, a construção deste trabalho se inspira na filosofia de várias formas, e aqui traçaremos mais uma delas: a construção de histórias infantis que traduzam ideias das ciências sociais às crianças. Assim, inspirados em Lipman, acreditamos ser possível com as ciências sociais traduzir conceitos sociológicos, antropológicos e da ciência política para crianças sem banalizá-los. E o meio pelo qual idealizamos para que isso ocorra é a construção de histórias infantis, pois histórias fazem parte daquilo que é o universo da criança, possibilitam o pensar, a história se torna o elo entre as ciências sociais e a criança.

Quando possibilitamos o ato da leitura em público, estamos nos referindo também àquilo que Larrosa nos recorda, que denominamos de lição. Quando estamos em sala de aula, o momento da leitura é o momento da lição: dessa forma, o ato de abrir o livro, implica abrir-se, estar disposto. Oferecer as ciências sociais como lição significa o ato do educador ler abordagens diferentes sobre a vida em sociedade, significa em outra medida possibilitar novas visões às crianças, e isso não significa deixar de reconhecer a importância de seu olhar mas, ao contrário, valorizá-lo, proporcionando um ambiente em que suas vozes são escutadas com atenção e cuidado. E as ciências sociais podem ser um desses caminhos, pois falam sobre o que é da vida da criança, o que a faz, enquanto criança, a vida em sociedade.

Larrosa diz sobre a leitura ser o momento do ensinar e do aprender pois proporciona um momento em que amizade e a liberdade se afluam. A leitura oferece um ambiente comum ao ensinar e o aprender: a leitura é o momento de experienciar a liberdade dada pelo pensar consigo e a amizade dada pelo comum momento do escutar.

Na lição, a leitura aventura-se no ensinar e no aprender. Ou, dito de outra maneira, o ensinar e o aprender se dão, jogam, na leitura. Por isso, uma leitura torna o jogo mais fácil quando permite que o ensinar e o aprender aconteçam.

O que se trata aqui é de propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender. E, simultaneamente, estabelecer o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos de liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos de amizade. (LAROSSA, 2003, p.139)

Nessa relação entre o ensinar e o aprender proporcionado pela leitura, diz Larrosa, o educador é aquele que dá o texto a ler, aquele que oferece ao outro o seu dom, e o oferece como se fosse um presente proporcionado pelo movimento do abrir o livro, ou ao texto. Portanto, nesse movimento da leitura o que importa não é como se lê e sim como se lê de verdade. O ler está menos relacionado ao que se deve ler e sim ao que se deve ler. As ciências sociais se tornam mais um meio para proporcionar aquilo que se torna importante no processo do ensinar e o aprender, a leitura. Pois a leitura, ousamos dizer, é o movimento dialético do ensinar e o aprender, o lugar onde várias coisas acontecem ao mesmo tempo.

[...] o professor, quando lê o texto, o lê simultaneamente para fora, para dentro e para os ouvintes. Para fora porque o professor pronuncia para si mesmo e para os demais isso que diz o texto. Para dentro porque o professor diz o texto com sua própria voz, com sua própria língua, com suas próprias palavras, e esse redobrar-se do texto faz com que as palavras que o compõem soem para ele, lhe pareçam ou lhe digam de um modo singular e próprio. Para os ouvintes, porque o professor diz o texto no interior de algo que é comum, daquilo que poderíamos chamar de seu “sentido comum”, aquilo que os ouvintes sentem em comum quando prestam atenção à mesma coisa e que nada mais é senão a experiência da pluralidade e do infinito do sentido. (LAROSSA, 2003, p.141)

A leitura oferece aquilo que falávamos anteriormente e é apontada por Larrosa para pensar o ambiente escolar, entender a escola pela relação experiência e sentido. O texto permite aos sujeitos viver uma experiência conjunta em um sentido infinito por tudo aquilo que o texto possa representar. Ao mesmo tempo em que o texto é aberto para a leitura ele abre o nosso pensar, pois busca trazer muito mais perguntas do que respostas. Fazer a leitura do texto procurando perguntas muda o seu sentido, pois faz com que “com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar”. (LAROSSA, 2003, p.142).

E aqui, mais uma vez, há o encontro entre a filosofia e as ciências sociais: pode o filosofar depois dos conceitos proporcionados pelas ciências sociais e pode depois do filosofar trazer as ciências sociais. Pode o filosofar abrir para criar novos conceitos e pode

as ciências sociais mostrar o pensar de outros, em outras épocas, em outras circunstâncias e perguntarmos, podem os pensares de outros contextos ainda explicarem o que vivemos? Pensando nessa relação entre ciências sociais e filosofia, não gostaríamos mais de separar as duas, pois quando as ciências sociais encontram a filosofia abrem os conceitos ao pensar com o outro, entendemos que cada uma tenha sua especificidade e, por isso mesmo, poderíamos pensar sobre ensinar as ciências sociais não de forma impositiva, como se os conceitos não pudessem ser questionados e como se fossem a “verdade absoluta”. Apostamos em um pensar em que as ciências sociais ofereçam os conceitos e queremos que ofereça, pois nos preocupamos com os pensares dos outros, de outros tempos e de agora também; nos preocupamos em construir nossas próprias visões, mas gostaríamos de escutar as visões dos outros e esses outros não são somente os outros que estão presentes em sala de aula, mas aqueles que viveram em ambientes diferentes do nosso, ou no nosso, aqueles que compõem as ciências sociais.

Ensinar as ciências sociais às crianças requer buscar o ensinar e o aprender não dentro de algo estático, em que colocamos os postulados e as crianças os escutam, mas dentro de um ensinar que ofereça um movimento dialético no ensinar e no aprender, pois entender a complexidade da vida em sociedade, como vimos anteriormente, não se faz dentro de um laboratório, onde se criam as condições necessárias para reproduzir um ambiente ideal para a coleta de dados, mas sim entender e ser criativo para ver tudo o que a sociedade tem a nos dizer. E o meio que buscamos é o entrar em um texto. “Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar”. (LAROSSA, 2003, p.142).

Portanto, a leitura oferece o fazer ciências sociais em conjunto, pois o texto é o que se oferece em comum:

E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. A leitura nos traz o comum do aprender enquanto que esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças. (LAROSSA, 2003, p.143).

O texto permite ao educador apresentar os conceitos não como doutrina a ser assimilada, mas como um livro que, quando abrimos, nos abrimos ao pensar; portanto, nas ciências sociais precisamos estar abertos ao pensar dos outros e isso requer um gesto

de humildade. Humildade para reconhecermos que não somos os donos da verdade, humildade para aceitarmos estarmos errados, humildade para o ouvir pois, como colocamos anteriormente, as ciências sociais geram um “ressentimento”, porque questionam postulados existentes, questionam o que fazemos, como agimos: o que mais fazem as ciências sociais é o questionar e criar conceitos para explicar como vivemos. Se muitas pessoas enxergam as ciências sociais como doutradoras talvez seja porque nunca tiveram contato, talvez porque já ouviram isso de alguém e estejam reproduzindo, talvez porque acreditem que o olhar à multiplicidade do pensar não seja bom porque preferem imposições a reflexões, talvez porque não gostem do questionar, talvez porque não queiram ficar ressentidos, talvez porque tenham medo de abrir-se.

Mas, se abertos aos mais variados pontos de vista que as ciências sociais podem oferecer, assim como quando aprendemos a ler, não tem como aprender a ler e um dia deixar de ler; o mesmo acontece com as ciências sociais: aprender a ler os mais variados pontos de vista que as ciências sociais oferecem significa querer saber sempre mais, buscar mais, ver mais contradições, se perder e se encontrar na tentativa de explicar aquilo que nos faz viver em conjunto, a vida em sociedade.

Como foi apontado, utilizar a leitura como o caminho que leva as ciências sociais às crianças é o mesmo que unir as crianças a elevarem seus olhares a uma mesma direção. E imersos na leitura, parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, parar para formar suas próprias ideias, aprendendo de forma relacional, relacionando outros pontos de vista ao próprio.

3.2 De vestígios de documentos às histórias infantis.

Para a construção das histórias infantis partimos de conceitos predeterminados mas, anterior a essas predeterminações, pensamos ser relevante levantar alguns pontos estabelecidos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), assim como pelo documento Diretrizes Curriculares do município de Cariacica do Ensino Fundamental, construído em 2012. Na BNCC veremos que, de acordo com este documento nacional, não há a inserção da filosofia e as ciências sociais tanto na educação infantil quanto na educação fundamental, portanto, há aspectos descritos no documento que se relacionam profundamente a essas disciplinas, enquanto que, no documento Diretrizes Curriculares do município de Cariacica no Ensino Fundamental há a inserção da filosofia e ciências sociais sob o nome de Práticas de filosofia e ciências sociais, além do conteúdo pensado

e elaborado por profissionais da área. Pensamos então ser importante partirmos daquilo que é posto para pensarmos também nas histórias infantis. Começaremos pela BNCC e entendemos o documento em questão ser polêmico, e um campo permeado por muitas discussões, mas para nós o importante está em fazer uma leitura que perpassasse o terreno das competências, associando-as ao que as ciências sociais têm a nos oferecer. Em primeira medida, o que é BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>)

Daremos início as ideias postas à educação infantil e relacioná-las às ciências sociais para, posteriormente, tratarmos da educação fundamental. Temos então, posto na BNCC que na Educação Infantil devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver; conviver, participar, brincar, explorar, expressar, conhecer-se. Dessa maneira, campos de experiência são postos para que se promova o ambiente capaz de assegurar os direitos citados anteriormente. E na educação infantil os campos de experiência são: o eu, o outro e o nós / corpo, gestos e movimentos / traços sons, cores e formas / escuta, fala, pensamento e imaginação / espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Podemos relacionar as ciências sociais aos campos de experiência, o eu, o outro e o nós, pois são objetos de estudo da antropologia e sociologia. Escuta, fala, pensamento e imaginação também podem ser proporcionados pelas ciências sociais, um espaço de escuta ao pensar do outro ou outros que, pelas histórias infantis, se faz imaginar e depois o compartilhamento pela fala. Podemos observar que mesmo que as ciências sociais não sejam dadas como disciplina ao ensino infantil, pois o próprio currículo não é dado por disciplinas, vemos que objetos de estudo das ciências sociais são considerados importantes e essenciais ao que o próprio documento descreve. Aqui, nosso objetivo está em relacionar aquilo que é descrito no documento à nossa sugestão de como as ciências sociais podem ser possibilitadas às crianças. Mas, também gostaríamos de fazer uma ressalva, a de que o documento apresenta limites, pois ao mesmo tempo em que se propõe ensinar muito corre-se o risco de não ensinar nada. Acreditamos, portanto, que os caminhos que levam ao ensinar precisam ser bem definidos, como colocamos anteriormente, levando o ensinar a ser pensado pelo par sentido/experiência.

No que se refere ao ensino fundamental, na BNCC há a separação entre os anos iniciais que vão dos 1º ao 5º e os anos finais, que se dão do 6º ao 9º ano. As disciplinas que constituem a BNCC nos anos iniciais são língua portuguesa, arte, educação física, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso, sendo que a partir do 6º ano há a introdução da língua inglesa. Dentro da área de ciências humanas, o documento aponta como sendo importante nos anos iniciais o desenvolvimento da percepção para o reconhecimento do eu, do outro e do nós. E nos anos finais a importância de os sujeitos compreenderem a si mesmos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações que se dá (mundo) nas relações construídas pela linguagem. A história e a geografia são as disciplinas que constituem a área de ciências humanas.

E aqui, depois de termos demarcado a trajetória das ciências sociais no Brasil e usado a filosofia como inspiração, não poderíamos deixar de sentir a falta dessas disciplinas no currículo do ensino fundamental, pois podem proporcionar um lugar de fala que é construído para/com os outros. Nesta perspectiva, mais uma vez destacamos a importância da experiência no município de Cariacica, em que há a inserção de filosofia e ciências sociais no currículo por meio da transversalidade, sob o nome de Práticas de filosofia e ciências sociais. O documento foi constituído por anos de análise, mas se deu em 2012, sendo sistematizado por professores contratados de instituições de ensino de nível superior, mestres e doutores das áreas apresentadas, assim como também por professores do município; se fundamenta na perspectiva histórico-cultural e como referência teórico-filosófica os princípios da gestão democrática e da teoria da emancipação social. Vejamos como descreve o próprio documento sobre o que entendem como educação:

A expectativa é de que a educação, neste município, propicie às pessoas interações que promovam seu desenvolvimento como sujeito histórico-social, formado tanto pelos resultados dos processos que perpassam sociedade na qual está inserido quanto pelas ações que estabelece com essa sociedade, (re)criando as relações instituídas, transformando-as e, por conseguinte, transformando a si próprio num processo dialético constante. (2012, p.11).

Adentrando o documento, o mesmo descreve no que se refere ao caminho feito para que Práticas de filosofia e ciências sociais se instituíssem que, no ano de 2006 a SEME – Secretaria Municipal de Educação contrata, por meio de concurso público, seis professores de filosofia e ciências sociais que constituem o GT – Grupo de Trabalho –

sendo este responsável por iniciar o processo de inclusão das disciplinas no município. Ao longo dos anos, também por meio de concurso público, mais profissionais são contratados para formar o quadro de profissionais. Nesta trajetória de construção do documento e de todo o processo pelo qual a filosofia e as ciências sociais se constituíram e se constituem no município, podemos notar sempre a presença de educadores da área de ensino abordada, o que nos mostra a valorização dos mesmos no processo de constituição do documento.

Partiremos agora às suas leituras sobre os conteúdos abordados em cada ano que compõe o ensino fundamental. No documento há a divisão entre os eixos temáticos, objetivos e conteúdo. Para melhor entendimento indicamos a leitura na íntegra⁹ mas, aqui, gostaríamos de descrever somente o que se refere ao conteúdo, pois é com ele que queremos relacionar as histórias infantis. Temos então, no 6º ano como conteúdo: percepção de si, do outro e do grupo/ corpo: nosso modo de ser e sentir no mundo, interação/ diversidade / coletividade/ regras e comportamentos éticos e sociais / as relações entre as pessoas: poder e afetividade (2012, p.112). No 7º ano tem-se a percepção da natureza e das coisas/ existência do mundo (as coisas e seu significado) / existência no mundo (tempo, espaço, linguagem) / intervenções humanas na natureza (respeito e cuidado, interdependência) / movimentos sociais / organização estudantil e movimento de trabalhadores (2012, p.112). No 8º ano temos cultura, diversidade étnica e cultural, trabalho, organização do Estado, ideologia, direitos humanos (2012, p.112). No 9º ano, questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, adolescência e juventude, estética e diversidade cultural, arte como experiência de pensamento (2012, p.113).

Dessa maneira, poderemos observar a seguir como as histórias infantis construídas para esta dissertação podem se relacionar aos conteúdos especificados no documento de Cariacica, assim como também aos tópicos das competências evidenciados pela BNCC.

3.3 As ciências sociais nas histórias infantis

Como as ciências sociais se dividem em sociologia, antropologia e ciência política, pensamos em construir histórias infantis para que a criança se insira nas três áreas. No que diz respeito à sociologia, trazemos primeiramente como uma introdução à sociologia a história “Chuva de bolos” para instigar as crianças à reflexão sobre a

⁹ O documento está em anexo.

imaginação sociológica. Temos o sociólogo contemporâneo Zygmunt Bauman com a história da criança líquida, mostrando a ideia de liquidez que se insere em nossa sociedade. E ainda os clássicos Émile Durkheim com a história “O fantástico mundo de Durkheim”, que traz seu conceito de fato social, Max Weber de quem temos a história “Os ciclistas de Weber” para tratar do conceito de ação social, e, por fim, Karl Marx com a ideia de trabalho com a história “Quando Karl Marx é o Papai Noel”. Sobre a questão do trabalho, temos a história: “Que trabalhão, hein?!” e a introdução do que é o trabalho para a sociologia. Com a história de Anne Frank e o canário livre nos inspiramos no que a sociologia tem a nos dizer sobre educação e mais especificamente com a figura de Theodor Adorno, quando diz que devemos educar para que Auschwitz não se repita; desta forma, buscamos na história tratar daquilo que a humanidade deve se recordar para nunca mais se repetir, o holocausto, fazendo com que o estímulo do pensar seja sobre a questão da liberdade. Na área da Antropologia, temos a história dos trens de Lévi-Strauss e as ideias de cultura, relativismo cultural, alteridade. E no que se refere à ciência política temos o conceito de dispositivo em Foucault. Sabemos que o caminho das ciências sociais na infância ainda é prematuro, pois não contamos ainda com muitas experiências no Brasil, como foi demarcado anteriormente, mas acreditamos ser importante começarmos a escrever como essa trajetória pode ser pensada e refletida por aqueles que amam estar em sala de aula e pensam sobre suas práticas, os educadores. Encontramos nas historinhas infantis o momento de sensibilização para as ciências sociais e, assim, acreditamos que esta poderá fazer sentido aos educandos e educadores para continuarem a construir suas relações dentro da escola.

No caminho que nos leva às histórias começamos com Anthony Giddens, quando em sua obra “Sociologia” cita o autor americano C. Wright Mills que, por sua vez, define o que é a imaginação sociológica, conceito que consideramos importante e introdutório para refletirmos sobre como podemos pensar de maneira sociológica. E responder a essa questão requer que tenhamos criatividade para pensarmos as questões que são postas no dia-a-dia de várias formas, mas para conseguirmos ver algo de diferentes formas, precisamos deixar de lado a imediatez do olhar. Assim, a partir da história a seguir trataremos essa ideia às crianças com o título “Chuva de bolos”.

Chuva de bolos

A menina pediu um bolo de chocolate de sobremesa.

Um amigo convidou o outro para comer um bolo em sua casa para se reunirem.

Na festa de aniversário todos terminaram comendo um bolo confeitado pela mãe da aniversariante.

A professora de matemática usou a figura de um bolo para ensinar a dividir pela quantidade de alunos que havia na sala.

O menino foi ao encontro de seu amor e diz ter levado um bolo porque sua amada não apareceu.

Na história da Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, o lobo vira bolo.

A boleira trabalha fazendo bolos.

Tem bolo doce, bolo salgado.

Em inglês um bolinho pequeno se chama cupcake.

Mas quando várias pessoas vão apostar juntos na loteria se chama bolão,
ou quando um jogador de futebol joga muito bem, dizem que jogou um bolão.

Em sua coleção, Maria tem um bolo de figurinhas.

Bolo de cenoura com cobertura de chocolate, bolinho de arroz no almoço.

Bolo, bolinho, bolão: o que mais podemos pensar dessa massa de farinha que todos adoram ter em suas mãos?

Partiremos agora ao sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que faleceu em janeiro de 2017. Bauman é um sociólogo contemporâneo que contribuiu muito com a sociologia com suas inúmeras obras que estudam temas da atualidade como, por exemplo, o medo, amor, consumo, dentre outros, mas tendo como norteador de suas ideias a palavra liquidez, pois entende a sociedade em que vivemos como sendo líquida, ou seja, para Bauman seria sinônimo de frágil, que se desmancha, que escorre, que tem como uma de suas principais características a inabilidade de durar. E essa fragilidade que nos define perpassa todos dos campos de nossa vida em sociedade, nossas amizades, nossas relações no trabalho, ou seja, tudo aquilo que compõe a vida social. E nessa metáfora que Bauman

utiliza para explicar a sociedade transformamos também o mundo da criança com a historinha “Criança líquida”.

Criança líquida

Acordei um dia e de repente todas as crianças haviam se tornado líquidas. Umas eram suco, outras refrigerante, algumas água, outras vitaminas e eu era milk-shake de morango. Todos nós estávamos em um recipiente diferente; se não fosse isso, já teríamos vazado e escorrido pelo ralo. No começo achamos até legal, pois dava para brincar de pular de um recipiente para outro: de um copo fui a uma jarra, depois parei em uma caneca e assim continuei pulando de vasilha em potes, até que me cansei e vi que não tinha uma forma certa. Sentia falta da minha forma de criança.

Criança tem forma de falar, criança tem forma de escutar, criança tem forma de brincar, criança tem até forma ver as coisas, e como um líquido eu havia perdido minha forma.

Estava ficando muito nervosa, até que minha mãe me acordou do sonho em que eu estava e me ofereceu uma abacatada. Na hora percebi que estava sonhando e agradeci em voltar a ser criança novamente. Sai correndo para fazer as coisas que as crianças fazem e me deparei com o computador. Estava curiosa para ver meu Facebook, Instagram, vídeos no Youtube. E foi assim que conheci Zygmunt Bauman.

Fiquei impressionada porque a forma como esse sociólogo polonês explica a sociedade tem muito a ver com meu sonho. Ele dizia que a sociedade em que vivemos é líquida. Como isso é possível? No meu sonho as crianças eram líquidas, mas agora todos nós somos?!

Sim. Para Bauman a amizade é líquida, o amor é líquido, o medo é líquido, e até a criança é líquida, porque não possuímos uma forma definida: com tantas informações nos sentimos perdidos. Nós, crianças, temos muitas opções. Assistimos vídeos no Youtube. Vemos um brinquedo legal que queremos, mas logo sai outro e queremos novamente. O novo fica velho em um dia e aquilo que compramos hoje já será velho amanhã. Nós nos sentimos confusos e indecisos e assim a nossa forma vai se perdendo. Com tantas formas de falar, não sei mais qual irei escolher para mim. Escuto muito, mas pouco penso, porque

repito e repito, então perco o meu olhar, porque o meu olhar é o olhar do outro que repito e não o meu.

Fico então a pensar: como pode a criança líquida encontrar sua forma? Deixe-me pensar... pensar... pensar... Já sei, para mim a criança líquida encontra sua forma pensando sobre ela mesma.

Ainda no caminho que se refere à sociologia, temos o sociólogo francês Émile Durkheim. É considerado o “pai” da sociologia por ter se tornado o primeiro professor universitário desta disciplina. Durkheim contribuiu muito para que a sociologia se consolidasse como ciência. As referências para a compreensão de seu pensamento podem ser encontradas nas Revoluções Francesa e Industrial. Em suas ideias para compreender a vida social, Durkheim compara as ciências sociais às ciências naturais, pois acreditava ser possível - ancorado na observação, indução e experimentação - criar formulações, leis que estabelecem relações constantes entre fenômenos. Nessa medida, Durkheim define a sociologia como a ciência “das instituições, da sua gênese e do seu funcionamento”, o que, em outras palavras, podemos dizer também para a explicação sobre a vida em sociedade. Durkheim define o que vem a ser os “fatos sociais”.

[...] consistem em maneiras de agir, pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem, portanto, uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais. (DURKHEIM, 1995, p. 3-4).

E com a historinha “O fantástico mundo de Durkheim” apresentamos às crianças o que vem a ser o fato social que é caracterizado por ser exterior, geral e coercitivo.

O fantástico mundo de Durkheim

Olá amiguinho/a! Tudo bem? Você gosta de usar a imaginação? Eu gosto muito, por isso desafio você a começar a jornada da imaginação. Vamos lá!!! Não estamos mais dentro de um livro: estamos dentro de um carrinho de uma montanha russa. Acabamos de entrar juntos no carrinho e o instrutor acabou de baixar a barra de segurança para nos proteger. Já sabemos que o carrinho sairá a 120km por hora. Tão rápido que parece que nossa pele vai descolar do rosto. Mãos para cima! E vamos lá!

Ah, esqueci de comentar que essa montanha russa é bem diferente porque, como usamos a imaginação, tudo pode acontecer a qualquer momento.

Bom, primeiro nessa jornada veremos o rosto de um daqueles que explicou a sociedade em que vivemos: Émile Durkheim. Ele era francês e é considerado o pai da Sociologia. Você sabe o que é Sociologia? É a ciência que estuda a sociedade.

O que nós seríamos se não fosse a sociedade? Posso até imaginar minha vida numa ilha deserta, sozinho, só eu e a natureza, o som do mar, o barulho dos animais. Mas, se tivesse ficado em uma ilha deserta, sozinho desde criança, será que teria me tornado quem sou?

Émile Durkheim estuda a forma como as pessoas vivem em sociedade, pois existem muitas coisas que parecem naturais, mas não são. A sociedade nos ensina como devemos agir, como, por exemplo, usar as roupas que usamos. Por que às vezes vemos na rua pessoas indo trabalhar com terno e gravata debaixo do sol quente? Porque o trabalho deles exige que coloquem aquela roupa mesmo que esteja muito calor, para mostrar que são sérios, elegantes, bem-sucedidos e isso significa que a sociedade muitas vezes diz como devemos agir, pensar, sentir...

Durkheim diz que para todas as nossas ações existem três coisas que se repetem. 1,2,3. 1) Minha ação é exterior. Eu faço porque vejo como os outros fazem. Não nasci sabendo contar, falar. Observei com outros e aprendi. 2) Minha ação se repete no outro, então ela é geral. Eu aprendi a contar, falar e meus amigos também. Não sou só eu que aprendo, todos a minha volta também. 3) Minha ação é coercitiva. Eu hein?! O que é isso? Significa que se eu não aprender a falar, não conseguirei me relacionar, brincar com meus amigos. É como quando minha mãe me manda fazer algo e se eu não a obedecer ficará brava comigo. Se não obedecer às regras da sociedade não farei parte dela. Se não souber me comportar dentro do carro da montanha russa, não poderei participar do trajeto.

Na montanha russa de Durkheim ficamos agora de cabeça para baixo e olhe só! Que maluquice! Cada pessoa se vê de uma forma diferente. Eu me vejo andando com as mãos, pegando um cachorro quente com os pés e cumprimento as pessoas com as pontas dos dedos dos pés. Todos olham para mim e riem. Estou com muita vergonha. Ainda bem que o carrinho está virando e tudo volta à normalidade para o meu sossego.

O trajeto vai chegando ao fim e percebo que, no fantástico mundo de Durkheim, sou como sou porque aprendo o tempo todo com a família, a escola, a igreja... Todos os lugares que frequento ficam em mim um pouco e vão formando aquele que sou.

Partimos ao sociólogo alemão Max Weber, considerado também um dos clássicos da sociologia. Weber trouxe grandes contribuições ao fazer ciência dentro da sociologia, pois é um dos principais representantes antipositivistas, ou seja, se contrapôs à razão científica, tomando como ponto de partida a razão histórica, isto é, a ideia de que a compreensão sobre a vida em sociedade parte de um “sentido” que está sempre relacionado ao relativismo e a um ponto de vista, o que em outras palavras configura dizer que o fazer ciência nunca é neutro, pois está sempre pautado em vontades individuais porque, ao investigar um tema, o cientista é inspirado por seus próprios valores e ideias. Nesse sentido, o cientista deve deixar claros e expostos seus próprios valores. Para a compreensão sobre a vida em sociedade, Weber cria seu conceito de ação social.

A ação social é definida por Weber como toda conduta humana (ato, omissão, permissão) dotada de um significado subjetivo dado por quem a executa e que orienta essa ação. Quando tal orientação tem em vista a ação – passada, presente ou futura – de outro ou de outros agentes que podem ser individualizados e conhecidos ou uma pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos. (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2011, p.113).

Tomando como ponto de partida a ideia de ação social e os tipos de ações afetiva, tradicional, com relação a valores e com relações afins, a historinha infantil busca mostrar à criança todas essas ideias, mas sem que haja a denominação e a explicação, promovendo assim um debate de ideias sobre aquilo que nos move.

Os ciclistas de Weber

O domingo havia chegado e a competição de ciclismo estava para começar. Os participantes estavam em seus devidos lugares e faltavam 10 minutos para darem a largada. Enquanto os competidores esperavam, assim como o público, os olhares de quatro competidores se comunicaram como se um estivesse torcendo pelo outro. Até que Amanda começou a conversa:

— Boa sorte a todos nós! Estou muito contente de estar aqui!

Os três competidores responderam:

— Boa sorte!

Amanda continuou:

— Estou participando dessa competição porque amo pedalar. Todas as vezes que estou pedalando sinto como se meu pai estivesse comigo. E vocês?

A pergunta de Amanda fez com que todos pensassem sobre o real motivo de estarem ali, e foi então que começaram a refletir sobre aquilo.

— Olá! Meu nome é Úrsula e desejo que tenhamos sorte também. Prazer em conhecê-los! Eu estou participando da competição de ciclismo porque na minha família é uma tradição que passou de geração para geração. Começou com minha bisavó. Minha bicicleta veio dela, passou para minha mãe que fez nela uma reforma e quando foi dada a mim passou por outra reforma. Como vocês podem observar, minha bicicleta é de corrida, mas tem um ar retrô por ser mais antiga.

Todos já haviam notado mesmo, pois a bicicleta de Úrsula marcava presença. Era muito bonita, pois unia o moderno ao antigo em um azul que se destacava entre as outras bicicletas.

João continuou:

— Olá! Meu nome é João! Desejo boa sorte a todos também! Eu estou aqui por outro motivo. Na minha infância, eu sempre gostei muito de comer e acabei tendo problemas de obesidade. Então, comecei a fazer ciclismo para emagrecer. Para mim, mais do que ganhar a competição, o importante é me manter saudável.

Foi então que Jaime brincou:

— Eu desejo boa sorte a todos, mas quem irá ganhar serei eu!!!

Todos deram risada, pois Jaime se mostrara muito espirituoso.

— Estão observando esse “corpinho sarado” aqui? Estou aqui para mantê-lo. Sou modelo. Foi assim que um competidor começou a pensar nas razões do outro. Será que havia um motivo melhor que o outro? Quem deveria ser o campeão? Amanda, Úrsula, João ou Jaime?

O fim desta história é você, amiguinho, quem irá dizer. Quem ganhou para você?

A próxima história parte do sociólogo alemão Karl Marx, que contribuiu muito fecundamente à sociologia com sua explicação sobre a sociedade capitalista. Marx estuda a sociedade de sua época, a da revolução industrial, e faz formulações teóricas acerca da mesma. Este sociólogo, como já apontamos anteriormente, ao problematizar a sociedade, acaba por receber muitas críticas, mas ao mesmo tempo se torna uma grande referência ao campo científico tanto no sentido de partirem de premissas de Marx para confirmarem

ou para negá-lo. Marx nos oferece vários conceitos sobre a vida em sociedade e, aqui, nossa tentativa de apresentar Marx às crianças está em problematizar a questão sobre o trabalho, pois

Na busca de atender às suas carências, os seres humanos produzem seus meios de vida. É nessa atividade que recriam a si próprios e reproduzem sua espécie num processo que é continuamente transformado pela ação das sucessivas gerações. A premissa da análise marxista da sociedade, é, portanto, a existência de seres humanos que, por meio da interação com a natureza e com outros indivíduos, dão origem à sua vida material. (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2011, p.32).

Quando o Papai Noel é o Karl Marx

Juquinha era um menino que adorava desafios,

E não tinha calafrios quando se falava em desvendar algo,

Pois sonhava alto.

Via na vontade de conhecer o Papai Noel,

Uma estratégia que lhe caiu do céu,

Queria descobrir quando o velhinho chegava,

E, principalmente, quando ele cairia em sua casa.

A mãe de Juquinha um dia lhe perguntou:

— Filho, por que você não escreve uma cartinha para Papai Noel?

Juquinha não hesitou e logo pensou:

— Vou à minha escrivaninha escrever,

Algum presente que eu possa merecer.

Juquinha então escreveu

“Querido Papai Noel,

Fui um bom menino este ano,

E gostaria de algo especial para este Natal,

Gostaria de lhe pedir um dinossauro,

E quando olhar para a janela, estará um copo de leite com bolacha. O que você acha?

Espero que você goste

Porque meu outro sonho é encontrar você

Para assim um abraço seu receber”.

Juquinha

No dia seguinte, Juquinha logo acordou,

E para sua mãe perguntou:

— Será que minha cartinha a Papai Noel chegou?

Sua mãe lhe respondeu:

— Acredito que os ajudantes de Papai Noel a entregaram.

Bom, já que o dia seguinte do Natal estava a chegar,

Juquinha resolveu seu plano bolar.

Iria tentar pegar o Papai Noel, quando em seu leite e bolacha o encontrasse!

E assim pegaria o Papai Noel, logo que ele chegasse...

No dia de Natal, atrás do sofá esperou

Até que de relance algo estranho avistou...

Papai Noel de roupas vermelhas, mas o velhinho tinha barba preta!

Juquinha assustou o velhinho e disse:

— Quem é você?

E o velhinho respondeu: “sou aquele

que veio lhe fazer uma surpresa”!

Sou Karl Marx, disse o velhinho

Juquinha sorriu e disse: “Karl, quem”?

E pensou: “será que eu pisei no (Karl)canhar de alguém”?! Mas, não disse nada, pois achou inconveniente.

Bom, sou Karl Marx e vim da Alemanha

Nasci em 1818

O menino achou estranho,

Pois 1818 passou há muito tempo...

E quantos anos será que o velhinho tinha?

Mas, Karl Marx continuou e disse:

“você topa fazer uma viagem,

E o mundo da forma como vejo conhecer?

Não tenho trenó, mas tenho uma coisa só,

Uma frase mágica,

Que assim proferida a viagem será cumprida.”

Juquinha gostou do velhinho e aceitou o desafio

“Vamos viajar e seu mundo conhecer”.

Karl Marx disse então: “vamos e diga”:

“Troco o ter pelo ser”

Quando se deparou, estava ao lado de um menino

Que não tinha sapatos!

Os pés estavam queimando, pois fazia quase 40 graus!

Juquinha pensou “na minha cartinha pedi um dinossauro de presente ao Papai Noel enquanto que esse menino não tem nem sapatos”.

E perguntou a Karl Marx “Por que algumas pessoas têm grandes casas, carros e muitas roupas enquanto que outras não possuem coisas?”

Karl Marx respondeu “Sua pergunta é muito boa! Para isso, vamos pensar juntos. Quando pensamos na relação do homem com a natureza, vemos que o homem a transforma para conseguir produzir e sobreviver. Assim o homem tira da natureza tudo aquilo que procura obter a seu bel prazer.

Quando penso sobre a sociedade me vem algo a mente. Para o homem produzir precisa criar maneiras para evoluir. Pensa no trabalho como aquilo que lhe dá um atalho, para sua necessidade suprir o que acaba fazendo sua vontade de querer sempre mais crescer. A vontade de ter afasta o homem do ser.

O trabalho é um produto que quando trocado obtemos o salário. Mas, o valor do trabalho não é igual para todos. E assim, vivemos em uma sociedade sem igual sendo assim tão desigual.”

Juquinha passou a ver as coisas com os olhos de Marx. Começou a ver o trabalho em todas as coisas. No asfalto da rua, via pessoas trabalhando, na roupa que usava, o trabalho de fábricas - trabalho e mais trabalho por todos os lados. Juquinha estava gostando muito da conversa, pois o alemão abria a caixinha de seu pensamento para a imensidão.

“Pegue meus sapatos”, disse Juquinha.

O menino se alegrou, e um sorriso seguido de abraço Juquinha recebeu.

Karl Marx diz a Juquinha “Deixo você em sua casa com a frase mágica e a pergunta: Como podemos trocar o ter pelo ser?”

Depois que se despediram,

Juquinha correu para contar a sua mãe

A peripécia que havia passado,

E o que havia aprendido com o amigo alemão que nunca o deixava na mão.

Ainda no que se refere ao trabalho, foi construída a história: “Que trabalhão, hein?!”. Para sensibilizar os educandos, a ideia de trabalho foi pensada na brincadeira de papéis.

Que trabalhão, hein?!

Olá, crianças! Tudo bem? Antes de me apresentar a vocês, gostaria que vocês descobrissem quem sou eu. Darei algumas dicas!

A maioria das crianças me adora. Sou irresistível tanto para meninos como para as meninas. Vocês podem brincar comigo de diferentes formas. Mas eu tenho mesmo uma forma só. Sou redondinho. Posso ser de várias cores ou de uma cor só. Posso ser mais macio ou mais durinho. Posso ser lento ou bem rápido, pois dependo de você para me mover. Algumas vezes, você me perde e outras vezes você me encontra na casa do vizinho. Posso causar algumas confusões entre você e a família, porque você me chuta e se eu estiver sujo, deixo minha marca na parede. Sou tipo uma ferramenta de afresco para crianças. Você sabe o que é um afresco? É quando o pintor faz sua pintura diretamente na parede. Além de ser um objeto para fazer uma obra de arte na garagem quando me chuta, posso ganhar um campeonato com você, ou você pode relaxar na piscina brincando comigo.

Agora está muito fácil, né? Acredito que você já descobriu quem sou eu. Eu sou... a bola. Não pensem que sou uma bola qualquer. Eu ganhei vida nessa historinha porque tenho algo importante para dizer. Como vocês sempre brincam comigo e escolhem a brincadeira, hoje quem gostaria de escolher a brincadeira sou eu. Vamos brincar?

É a brincadeira do desvendar o trabalho. Eu escutei alguém dizer que eu dou trabalho. Alguém já disse a você: nossa, como você dá trabalho?! Eu escuto isso algumas vezes, pois dizem que dou trabalho para ser guardado. Mas, não é isso não, amiguinhos.

Você sabia que para eu existir, preciso que várias pessoas trabalhem? Eu posso ser feito de vários tipos de materiais, mas vamos pensar em um. Bom, primeiro existem algumas crianças que me fazem de forma bem simples e prática. A bola de meia. Pegam uma meia e uma camiseta que já estão mais velhinhas, dobram a camiseta e colocam dentro da meia. Apertam bastante a camiseta dentro da meia para que fique redondo, torcem a parte de cima e dobram. Da parte da meia que sobrou pedem para um adulto costurar e *voilà!* Estou pronta!

Mas, como eu te disse, para que eu exista preciso do trabalho de várias pessoas. Quem faz e de onde vem a camiseta? Quem faz a meia? Quem faz a linha para costurar? E a agulha? Como chego às lojas para as pessoas me comprarem? Quantas perguntas, né? Desculpe, acabei de fazer mais uma! É porque adoro perguntas.

Olha só quanto trabalho e quantas pessoas trabalham para que eu exista. Se eu for uma

bola de meia, vamos pensar no que é preciso só para fazer a camiseta. É necessário que haja o produtor de algodão, pessoas que colham o algodão, o algodão precisa ser transformado em fio por meio de máquinas. O fio é tecido em outras máquinas até produzir a malha. A malha é tingida nas mais variadas cores. Há pessoas que modelam o tecido para que fique na forma de uma camiseta, cortam, riscam, fazem marcações. Há uma linha de montagem para que cada pessoa divida o trabalho e consiga produzir a camiseta mais rapidamente. Há pessoas que fazem a revisão para verem se a camiseta está bonita, alinhada, retiram os fios de linha que sobram... As camisetas são vendidas a lojas que as colocam para serem revendidas novamente. Até que você compre a camiseta, use-a por muito tempo e faça uma bola com ela.

Ufa...consegui! Olha quantas pessoas trabalham para que você use uma camiseta! Para produzir e vender uma simples camiseta há muitas pessoas envolvidas. Você pode imaginar quanto trabalho é necessário para se fazer meias, agulha, uma bicicleta, uma ponte, uma casa, ou a escola onde você estuda?

Vamos continuar esse exercício pensando em tudo o que está a nossa volta e quanto de trabalho há em cada coisa?! O que você gostaria de pensar agora?

Para a construção da próxima história, a teoria crítica e, mais especificamente, Theodor Adorno nos serviu de inspiração. Quando Adorno reflete sobre a importância da educação, nos oferece o seguinte postulado “Educação para que Auschwitz não se repita” no sentido de que uma das principais funções da educação está em construir um espaço de reflexão para que o holocausto nunca venha a se repetir. Assim, a história foi construída para a sensibilização sobre o que é a liberdade relacionando o conceito à história de Anne Frank.

Anne Frank e o canário

Olá! Meu nome é Ana e tenho 9 anos. Minhas férias chegaram e meus pais disseram que se programaram por muito tempo para viajarmos e visitarmos alguns lugares da Europa, como a França, Inglaterra e Holanda. Fui para a Holanda na semana passada em um lugar chamado Amsterdam. Estava muito frio e foi a primeira vez que vi a neve. Adorei! Parece que a nuvem que fica no céu cai e agora quem tem nuvem é o chão, pois fica tudo tão branquinho. Eu pensava que teria que andar enrolada em todos os cobertores da minha casa de tão frio que seria, mas é interessante: no momento antes da neve chegar fica muito frio, mas quando a neve está caindo, o frio diminui.

Foi em uma quarta-feira que acordei bem cedinho e meus pais disseram para irmos logo porque iríamos visitar a casa de Anne Frank. Fiquei meio confusa porque geralmente visito a casa de quem eu conheço, mas não conhecia a Anne Frank; só pensava que se parecia com Ana, meu nome. Será que ela tinha sido uma menina legal? Porque minha mãe já havia me dito que ela era uma menina e que havia morrido em 1945. A casa dela havia se tornado um museu que as pessoas podiam visitar. Se a minha casa virasse um museu a melhor atração seria meu cachorro, porque ele é muito engraçado. É só olhar para ele que deita em cima do nosso pé para fazer carinho de tão manhoso que é.

Quando chegamos à casa de Anne Frank, vimos um escritório e havia ali um armário com muitas pastas organizadoras de documentos. Mas, quando se afastava o armário, havia uma pequena escada que levava a vários cômodos que ficavam na parte de cima da casa. Vi o quarto dos pais da Anne, Otto e Edith, onde dormia também a irmã de Anne, Margot. O outro quarto era o de Anne que dividia com Fritz Pfeffer. Vi também o quarto de Peter e minha mãe me disse que Anne era apaixonada por ele.

Não entendia muito bem porque o armário do escritório parecia esconder a escada que levava para a parte de cima da casa. Foi aí que minha mãe me explicou: a família de Anne Frank e outros moradores, como a família de Peter e Fritz, tiveram que se esconder. Não podiam ir ao cinema, não podiam sair nas ruas para andar de bicicleta. Tiveram que ficar escondidos e assim ficaram por dois anos. Não consigo imaginar minha vida só dentro de casa, sem sair. Minha mãe disse que isso acontecia porque eram judeus e naquela época ser judeu, além de outras coisas, também significava perder a liberdade.

Acho que entendo, porque uma vez ganhei um canário da minha tia que veio dentro de uma gaiola. Dei o nome de Romeu, ele era lindo e cantava muito, mas eu sempre via os outros pássaros passando e olhando para ele que estava preso. Até que um dia, veio um vento, derrubou a gaiola e Romeu escapou. Todos disseram que agora ele estava livre para ir onde quisesse. Mas uma vez aprendi na escola que quando um animal é preso dentro de uma gaiola e fica lá por muito tempo, depois não sabe mais viver livre, não sabe caçar sua própria comida e a se virar na natureza. Será que a liberdade depois de tirada de alguém não volta mais para ela?

Queria que Anne Frank tivesse sido um canário sem nunca ter sido presa dentro de casa. Queria que ela tivesse voado com sua família, seus amigos e todos ao seu redor para onde bem entendesse.

Nossa próxima história tem por inspiração Guy Debord e seu livro “Sociedade do espetáculo”; assim como discorreremos sobre o ambiente escolar utilizando esse autor francês, gostaríamos de trazê-lo ao ambiente infantil com suas problematizações sobre a vida em sociedade e, mais especificamente, sua interpretação sobre a sociedade.

As selfies de Narciso

Narciso era um menino que gostava de brincar com seus amigos, ia à escola justamente porque encontrava seus melhores amigos lá e vivia com o sorriso no rosto, pois não tinha muitas preocupações, brincava, ia à escola, fazia suas lições de casa, assistia televisão e assim vivia sua vida. Narciso foi crescendo e quando chegou à idade que seus pais haviam lhe prometido, ganhou o celular tão esperado. Fez sua conta em várias redes sociais, pois desejava estar online o tempo todo. Tirou uma selfie em seu quarto e postou, tirou uma foto de seu café da manhã que postou, mas não provou. Tirou uma foto com seus amigos sorrindo e postou, mas naquele dia havia se chateado com um deles por não ter sido convidado ao seu aniversário. Tirou uma foto na piscina do clube e postou, mas depois de cinco minutos que estava nadando começou a chover. Os amigos de Narciso o viam nas redes sociais e pensavam que sua vida era perfeita. Narciso via suas fotos e o achava lindo, um gato, como dizem. Mas algo o incomodava, via suas fotos perfeitas e se lembrava de que os momentos não eram tão perfeitos assim, pois enquanto se preocupava em fazer a melhor foto possível, perdia o que acontecia ao seu redor. Enquanto tirava foto de seu quarto, deixava de deitar na cama limpinha e olhar para as estrelinhas grudadas no teto. No momento em que tirava a foto do café da manhã, passava a vontade de comer e conversar com sua família no momento da refeição. Enquanto mostrava o sorriso e estava abraçado com seu amigo, sentia vontade de estar longe e dar um tempo nessa amizade. Se preocupava com a foto da piscina e esquecia de olhar o céu carregado de nuvens que traziam a chuva. Foi então que Narciso percebeu que, quanto mais se aproximava da foto perfeita para ser postada, mais se perdia de si mesmo e das experiências que queria viver. Percebeu então que a vida virtual online o proporcionava uma vida offline e resolveu trocar, viver a vida e deixar a vida virtual offline.

No que se refere à antropologia, buscamos construir uma história em que vários conceitos aparecessem, mesmo que não estejam explícitos. Partimos de Lévi-Strauss e sua metáfora para explicar as diferenças culturais, em que diz que cada cultura poderia ser considerada um “trem”, além de que cada um possui sua velocidade própria, um

caminho, e como é difícil que alguém de dentro de um “trem” enxergue o outro. Para essa metáfora sobre a cultura, a história foi construída oferecendo também a ideia de alteridade no momento em que cada um, como sua cultura, quer se colocar no lugar do outro.

O trem de Lévi-Strauss

O brasileiro entrou no trem para chegar ao seu destino e viu pessoas almoçando arroz e feijão.

O indígena entrou no trem para chegar ao seu destino e observou pela janela seu povo, os homens pescando e as mulheres cuidando das crianças.

O americano entrou no trem para chegar ao seu destino e estava com pressa, e então decidiu comprar uma comida rápida, o *fast food*. Escolheu uma porção de fritas e hambúrguer.

O indiano entrou no trem para chegar ao seu destino depois de ter alimentado uma vaca que caminhava livremente na rua, pois a considera um animal sagrado.

Todos estavam dentro de seus respectivos trens e não conseguiam olhar o outro. Algumas vezes olhavam o trem que passava ao seu lado, mas era difícil, pois um trem ia mais rápido, o outro ia em direção oposta aos demais, além de que, quando conseguiam enxergar um pouco do trem do outro, não compreendiam a vestimenta, o alimento, a língua, a forma como o outro se comportava.

Até que o trem do francês Lévi-Strauss passou e disse bem alto para todos ouvirem:

- Os trens são as diferentes culturas!!!

E todos ficaram a pensar que, dependendo da cultura em que estamos inseridos, pensamos de uma forma, mas essa forma não é a única possível. Agora todos - o brasileiro, o indígena, o americano e o indiano - brincam de se colocar no lugar do outro. O brasileiro se imagina pescando um peixe para almoçar, o indígena pensa em como seria a palavra curumim em inglês, o americano pensa como seria sua vida sem ter a carne de vaca no hambúrguer que almoça e o indiano fica com vontade de provar o arroz e o feijão. E você? Gostaria de ver através dos olhos de quem?

Chegamos à ciência política e fizemos a escolha pelo filósofo Michel Foucault e sua interpretação sobre o poder. A ideia de poder que vem de Weber nos faz associar o

poder às instituições do Estado, assim como o poder se relaciona à força e à obediência. No entanto, a partir de Foucault podemos compartilhar da ideia de que o poder se dá em um feixe de relações, ou seja, podemos compreender o poder para além da força. Foucault vê o poder dentro das relações sociais e no seu texto “O sujeito e o poder”¹⁰ (2009) coloca, como um exemplo, o poder está na relação dos homens sobre as mulheres, das mulheres sobre os homens, dos pais sobre os filhos, dos filhos sobre os pais, ou seja, o poder em todas as relações construídas socialmente. Assim como Foucault define:

Abordar o tema o poder através de uma análise de “como”, é, então operar diversos deslocamentos críticos com relação à suposição de um poder fundamental. É tomar por objeto de análise relações de poder e não um poder; relações de poder que são distintas das capacidades objetivas assim como das relações de comunicação; relações de poder, enfim, podemos perceber na diversidade de seu encadeamento com estas capacidades e estas relações. (FOUCAULT, 2009, on-line).

A história a seguir foi construída com o objetivo de mostrar à criança o poder nas várias esferas da vida em sociedade.

Os superpoderes de Foucault

Bernardo havia terminado de ler seu gibi com a história do seu super-herói favorito e adorou, porque o seu superpoder era a força que assim vencia seus inimigos que tentavam destruir a sociedade.

Foi assim que Bernardo pensou: “Já sei! Irei brincar de super-heróis e superpoderes!”

Mas algo incrível aconteceu. Eis que a mãe de Bernardo entrou na sala com uma capa e começou a andar em volta dele dizendo: “Postura ereta, meu filho! Tire os cotovelos da mesa para comer! Coma de boca fechada! Escove os dentes depois das refeições!” E foi assim que, em 1 segundo, sua mãe lhe disse tudo o que precisava para ser uma pessoa bem-comportada e disciplinada ao longo de sua vida.

Enquanto que, em 1 segundo, Bernardo, com seu poder de raio laser, perguntou a sua mãe: “O almoço está pronto? Você sabe onde está meu brinquedo favorito? Meu uniforme está passado? Cadê minhas meias? Manhê!! Quero ver o papai depois da escola! Vamos, estou atrasado!”

¹⁰ Disponível em <https://faccaoficticia.noblogs.org/files/2015/08/O-Sujeito-e-o-Poder-Foucault.cleaned.pdf>

Quando Bernardo chegou à escola, sua professora estava com um escudo que, com um poder de luz, colocou todas as carteiras enfileiradas, os alunos sentados, os livros abertos na página certa para a lição do dia, além de que fez com que todos lessem um grande texto em apenas 1 segundo.

E em 1 segundo, no campo de força escolar, um aluno perguntou a professora: “Você corrigiu a prova?” O outro: “E a tarefa?” Um menino: “Iremos usar massinha hoje?” Outro disse querer ir ao banheiro. A mãe de um aluno acabava de chegar para conversar com a professora enquanto a diretora queria dar um recado.

O pai de Bernardo era médico, então depois da aula foi visitá-lo e, chegando lá, viu seu pai que, com o piscar dos olhos, fazia a grande fila de pessoas que esperavam para ser atendidas desaparecer, enviando pessoas para os quartos do hospital, outras para serem medicadas em suas casas, além de que organizava os medicamentos, lavava suas mãos, fazia cirurgia: a cada piscar uma missão se completava.

Enquanto que pessoas e mais pessoas chegavam ao hospital e com o poder da mente diziam o que sentiam, o que queriam sem nem ao menos dizer uma palavra.

Bernardo ficou impressionado, pois viu vários poderes acontecerem ao mesmo tempo em vários lugares, até que de repente sentiu algo o cutucando. Abriu os olhos e acordou de um sonho, em que estava brincando com seu irmão de superpoderes do dia-a-dia.

Com as histórias infantis sobre as ciências sociais para crianças construímos uma dentre outras possibilidades de traduzir conceitos a elas, com a preocupação de sensibilizá-las ao aprofundamento dos conceitos colocados. Entendemos que aqui demarcamos uns primeiros passos para o que ainda pode e deve ser construído. Poderíamos dizer que aqui fazemos os “primeiros passos das ciências sociais às crianças”, que possam proporcionar às crianças um ambiente de diálogo, em que possam se expressar, possam ser, possam falar, não sendo mais apequenadas, e sim valorizadas pelo que tem a dizer, e mais: para possam contar com o pensamento de outros na ampliação de seu olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as ciências sociais para/com crianças requer parar para pensar a criança, a infância, a educação, o que é e o que desejamos vir a ser, requer buscar inspirações assim como nos inspiramos na filosofia, compreender o caminho que as ciências sociais construíram até agora no Brasil, buscar novas experiências, em outra medida relacionar aquilo que temos com aquilo que queremos.

Na busca da impossibilidade de compreender o que é a criança, encontramos Hannah Arendt e entendemos que a educação é o que liga a criança a nós. E, para construir essa relação, podemos dizer que a criança não é somente uma construção biológica, mas é também uma construção social. Para tanto, no pensar sobre a criança precisamos entender o desenvolvimento infantil, assim como o desenvolvimento humano. O desenvolvimento é movimento. Então, na busca da compreensão sobre o desenvolvimento infantil faz-se necessária a captação dos movimentos da criança ao longo da vida. E nas construções desses movimentos está a escola, que é também um lugar de construção da criança.

A escola é um lugar complexo a ser refletido, pois está inserido também no movimento social. Compreender a escola requer pensar nos seus limites. E um dos limites da escola está em muitas vezes querer reduzir o conhecimento à informação. Assim, ao se preocupar com a informação, a escola deixa de lado a experiência. Experiência não no sentido de acumular conhecimentos, acumular informações, mas, como já dito, em relacionar o conhecimento à vida humana, na busca da compreensão daquilo que a escola é encontramos aquilo que a escola poderia ser, um ambiente que relacione sentido e experiência, assim como coloca Larrosa.

Podemos pensar as ciências sociais dentro do ambiente escolar quando entendemos as especificidades da mesma, na compreensão daquilo que as ciências sociais são, buscamos entender também aquilo que elas não são. E, nessa compreensão, descobrimos que relacionar as ciências sociais à filosofia se faz mais interessante do que se pensada sozinha, pois se buscamos fazer com que os educandos pensem melhor - o que significa pensar complexo e requer relacionar ideias - o mesmo devemos fazer para pensarmos a própria educação.

Buscando inspirações para que o caminho das ciências sociais na infância se tornasse uma possibilidade, além de encontrarmos a filosofia, encontramos também a

experiência de Cariacica, que já estava relacionando a própria ciência social à filosofia, experiência que se tornou uma fonte muito fecunda para a construção deste trabalho. E assim, nossa missão se fez em criar possibilidades para que essa experiência, assim como outras que possam surgir, possam contribuir para suas práticas por experiências que produzam as ciências sociais pela leitura.

As ciências sociais produzem leituras sobre a vida em sociedade; podem ser apresentadas por leituras também, e aqui na forma de histórias infantis. No caminho da construção das histórias infantis descobrimos na filosofia uma outra inspiração às ciências sociais, a de apresentar seus conceitos não como “verdades absolutas”, mas sim como movimentos de ideias que se constroem ao longo da história na busca da problematização sobre a vida social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. W. **Educação – para quê?** Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T.W. Educação e emancipação. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.139-154.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a Sociologia? Diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.114-119. (Obras escolhidas, v.1).

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Observações sobre a obra de Nicolau Leskov. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-21. (Obras escolhidas, v.1).

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2013.

CASTRO, Eder Alonso. OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Educando para o pensar**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. **Primeira Infância: Educação e cuidados para o desenvolvimento humano**. In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP, 2016. Cap. 5, p. 109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. **O primeiro ano de vida: Vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto**. In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP, 2016. Cap. 4, p. 93- 108.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DaMatta, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro, 1987.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.com, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

Diário Oficial do Município de Cariacica do Estado do Espírito Santo em 12 de agosto de 2016. Edição 417.

Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES. Ensino Fundamental (6 º ao 9 º ano) / Prefeitura Municipal de Cariacica – ES: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica – ES, 2012.

Documento para Consolidação das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Prefeitura Municipal de Cariacica – ES: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica – ES, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. Trad. De Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª Edição Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREITAS, Maria Cristina Leal. FRANÇA, Carlos Eduardo. **História da Sociologia e sua inserção no Ensino Médio**. MovimentAção, Dourados, v.3, nº. 5, p. 39-55, 2016.

GALLO, Silvio. **Deslocamentos. Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia** 6ª edição. Porto Alegre: Penso, 2012.

KOHAN, Walter Omar. **Infância de um ensinar e de um aprender (J. Rancière)**. In: _____. Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 181-205.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. OLARIETA, Beatriz Fabiana. **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOHAN, Walter Omar. WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LARROSA, Jorge. **Imagens do estudar**. In: LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 199-207.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Giraldi. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Sobre a lição.** In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.* Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 139-146.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Idade Pré-Escolar (3-6 Anos) e a Educação Infantil: A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado.** In: *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas, SP, 2016. Cap. 6, p. 129- 147.

LIPMAN, Matthew. SHARP, Ann Margaret. OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula.** Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antônio. Educação para o pensar In: OLIVEIRA, P.R.; CASTRO, E.A. **Educando para o pensar.** São Paulo: Cengage Learning, 2011, (p.11-39).

MARTINS, Lígia Márcia. **Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano.** In: *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas, SP, 2016. Cap. 1, p.14- 34.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP, 2016.

MERÇON, Juliana. **Questionando o questionar de um filosofar com crianças.**

OLIVEIRA, Paula Ramos. **A filosofia, a literatura e a construção dos valores no espaço escolar.**

OLIVEIRA, Paula Ramos. **Filosofia para a formação da criança.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Paula Ramos. KOHAN, Walter Omar. **Biopolítica, Escola e Resistência: Infâncias para a formação de professores**. Alínea, 2012.

OLIVEIRA, Paula Ramos. **Sensibilidade inteligente e inteligência sensível na experiência do filosofar**. In: Filosofia e Ensinar Filosofia Coleção XVI Encontro ANPOF. São Paulo: ANPOF, 2015.

OLIVEIRA, Paula Ramos. **Um mundo de histórias**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORTEGA Y GASSET, José. **Sobre o estudar e o estudante** (Primeira lição de um curso). In: ARENDT, Hannah; WEIL, Eric; RUSSELL, Bertrand; ORTEGA Y GASSET, José. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Quatro textos excêntricos. Lisboa, Relógio D'Água, 2000. p. 87-103.

OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Editora Jorge Zahar, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético**. In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP, 2016. Cap. 3, p. 63- 90.

QUINTANEIRO, Tania. Barbosa, Maria Ligia de Oliveira. Oliveira, Márcia Gardênia Monteiro. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RAMOS DE OLIVEIRA, Paula. **Minha amiga chapeuzinho**. Campinas: Editora Átomo, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP, 2013.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores**. In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP, 2016. Cap. 2, p. 35- 61.

VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

WEBER, Max. **Ciência e Política duas vocações**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

MOMENTO ALUNO 6º ANO

Eixo Temático	Objetivos/Contexto Histórico social	Tópicos de conteúdos
Natureza, intersubjetividade e cultura	Compreender a formação da identidade desde os aspectos subjetivos aos aspectos sociais e culturais	Percepção de si, do outro e do grupo. Corpo: nosso modo de ser e sentir no mundo Interação Diversidade Coletividade
2. Ética, política (relações de poder) e estética;	Compreender a dimensão das regras e dos comportamentos ditados socialmente; Refletir sobre as relações de poder e de afetividade entre as pessoas.	Regras e comportamentos éticos e sociais As relações entre as pessoas: poder e afetividade

7º ANO

Eixo Temático	Objetivos/Contexto Histórico social	Tópicos de conteúdos
Natureza, intersubjetividade e cultura	Compreender os processos de constituição de nossa identidade a partir de nossa existência em relação com o mundo, as coisas, a linguagem e a natureza.	Percepção da natureza e das coisas. Existência do mundo (as coisas e seu significado) Existência no mundo (tempo, espaço, linguagem). Intervenções humanas na natureza (respeito e cuidado, interdependência).
2. Ética, Política (relações de poder) e Estética;	Refletir e compreender como se dá a participação política na sociedade bem como sua importância para as transformações sociais	Movimentos sociais: organização estudantil e movimento de trabalhadores, moradia, terra, etc.).

8º ANO

Eixo Temático	Objetivos/Contexto Histórico social	Tópicos de conteúdos
Natureza, intersubjetividade e cultura	Compreender que os processos de identidade se dão a partir da cultura e nas relações sociais; refletir sobre as identidades e a diversidade étnica e cultural.	Cultura: tornar-se humano nas relações sociais. Processo de humanização Desenvolvimento das relações humanas Diversidade étnica e cultural (Fatores culturais:

		nacionalidade, língua, religiosidade, tradições; Cariacica e sua diversidade étnica e cultural; Preconceitos e discriminações étnicas e culturais).
2. Ética, Política (relações de poder) e Estética;	Uma reflexão sobre o mundo do trabalho através da ética e da política; Compreender como se organiza o Estado e questões ligadas à democracia e à vigência do estado de direito.	Trabalho: relações éticas e política no mundo do trabalho Organização do Estado (Os três poderes, partidos políticos, democracia, ideologia Direitos humanos

9º ANO

Eixo Temático	Objetivos/Contexto Histórico social	Tópicos de conteúdos
Natureza, intersubjetividade e cultura	Refletir sobre os processos de construção da identidade considerando as questões de gênero e a sexualidade; Refletir sobre a construção da identidade na adolescência e na juventude.	Questões de Gênero: a construção social do ser homem e do ser mulher Sexualidade e diversidade sexual Adolescência /Juventude – o que é ser adolescente/jovem, a relação do jovem com a sociedade, as perspectivas da/para a juventude.
2. Ética, Política (relações de poder) e Estética;	Compreender a diversidade da vida a partir da percepção estética; Refletir sobre a experiência da criação do artista ao pensar e compreender a sua realidade e a experiência da interpretação do espectador diante da obra de arte.	Estética e diversidade cultural Arte como experiência de pensamento

MOMENTO FAMÍLIA-COMUNIDADE

Eixo temático	Objetivos	Tópicos de conteúdos
3. Educação e comunidade	Refletir sobre a corresponsabilidade da família e da escola na educação dos alunos; Mobilizar as famílias para acompanhar a educação de seus filhos; trazer a família para a escola para discutir questões diversas no sentido de melhorar a qualidade da educação.	Interação escola/família. Relação escola/comunidade articulado aos movimentos sociais. .Escola e família construindo uma educação de qualidade.