

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA

RIVELINO LOURENÇO MARTINS

**Ensino de Sociologia e a Arte: diálogos entre as disciplinas no
Ensino Médio.**

**Marília
2020**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA

RIVELINO LOURENÇO MARTINS

Ensino de Sociologia e a Arte: diálogos entre as disciplinas no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Sociologia – MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília-SP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Linha de pesquisa: Juventude e questões contemporâneas.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cordeiro

**Marília
2020**

M386e Martins, Rivelino Lourenço
Ensino de Sociologia e Arte : diálogos entre as disciplinas no
ensino médio / Rivelino Lourenço Martins. -- Marília, 2021
119 p. : fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Ana Paula Cordeiro

1. Ensino de Sociologia. 2. Arte. 3. Teatro. 4. Dança. 5. Artes
Visuais. I. Título.

RIVELINO LOURENÇO MARTINS

Ensino de Sociologia e a Arte: diálogos entre as disciplinas no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, na linha de pesquisa “Juventude e questões contemporâneas”, sob a orientação do Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cordeiro.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cordeiro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade
de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Examinadora Prof.^a Dr.^a Joana D'Arc Teixeira
FIB - Faculdades Integradas de Bauru

Examinadora Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Marília (SP), 29 de outubro de 2020.

Dedico este trabalho à memória de meu pai João da Cruz Costa que onde estiver sei que zela por mim.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a todas as energias que dão vida e sentido ao todo, ao qual muitos se referem como sendo Deus.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Mestrado Profissional (ProfSocio) e, em especial, a Universidade Estadual Paulista Campus de Marília e São José do Rio Preto, por me acolherem nesta etapa tão importante neste caminhar acadêmico.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

Aos docentes deste Programa, deixo minha eterna gratidão pelo carinho.

Aos discentes e professores(as) em efetivo exercício, que com todas as dificuldades encararam o desafio de realizar este mestrado.

A minha orientadora, Ana Paula Cordeiro, por sua compreensão, carinho e empatia nos momentos de dificuldades e, sobretudo por incansável busca para poder atender meus anseios referentes à finalização deste trabalho.

A professora Luciana pelos apontamentos no Exame de Qualificação que me ajudaram repensar modos de fazer pesquisa.

A professora Sueli Mendonça que também esteve presente no Exame de Qualificação, muito obrigado pelas contribuições acadêmicas, e também na aceitação de continuar a acompanhar a finalização deste trabalho nesta banca de defesa.

A professora Joana D'Arc Teixeira que fez ótimos apontamentos na banca de defesa.

A professora Rosana Cuba pelo profissionalismo e carinho, além de ter aceitado a suplência na minha banca, tendo me ajudado com vários apontamentos mesmo não participando diretamente na defesa.

A professora Maria Valéria Barbosa pela sua sensibilidade e atos constantes de estímulo, foi fonte de inspiração para que seguisse minha jornada na escrita, ainda com todas as “pedras” que insistiam em permanecer em meu caminho.

Ao todos os meus colegas de curso levarei um pouquinho de cada um com muito carinho, pois todos tiveram a sua contribuição neste período de formação e, principalmente, nos meus momentos de mais dificuldades. Cada um de vocês, da sua forma possui um lugar eterno no meu coração.

A Elaine pelo seu suporte sempre contagiante mesmo nos momentos difíceis, a Ariad pela sua essência calma e tranquila e Ju pelo seu companheirismo.

Aos colegas professores e gestores da Escola Estadual “Pedro Elias de Uchoa”. Aos meus alunos e alunas durante todos os anos de docência na educação pública.

Aos meus amigos Letícia, Keila, Luciana Hidalgo e Ana, que me acompanharam deste o início deste processo sempre com muito carinho me incentivando.

À minha família:

Minha mãe, que por mais que não tenha tido a chance de concluir a primeira série primária, sempre me incentivou a estudar. Obrigado, mamãe. Você é minha heroína e exemplo de coragem e perseverança.

Aos meus amados irmãos e irmãs, Pina, João, Alex, Heleno e Lu.

A Carla Roanita e Charles dos Anjos M.M, pelo apoio emocional nos momentos de intempéries.

Dificuldades sempre encontraremos em todos os nossos caminhos, entretanto, são elas que nos fazem pessoas melhores e mais fortes.

Assim, agradeço a todos que fizeram parte dessa jornada. Obrigado!

Paradoxalmente, embora possa parecer, não é menos verdade que a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo central propor a possibilidade de interlocução entre o Ensino de Sociologia e a Arte, a partir de temas da Sociologia e sua relação com linguagens artísticas. A associação entre Arte e Ensino de Sociologia aqui proposta não se configura hierarquicamente em relação às áreas de conhecimento, mas de um diálogo para potencializar o Ensino de Sociologia, além de demonstrar a importância que a Arte representa neste contexto. Sabemos que compete à disciplina de Sociologia, por meio de procedimentos, ensinar sobre as culturas dentro desta área do conhecimento, preparando os estudantes a fazer uma leitura crítica da sua realidade social. Visualiza-se, portanto, que essa aproximação da Arte e Ensino de Sociologia como proposta de ensino seja benéfica aos alunos, potencializando essa formação. Por meio de alcançar tal intento, destaca-se a relevância dessa mediação para a formação cultural do aluno e seu entendimento de mundo. Metodologicamente o trabalho configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, pois foi feita a análise do material do professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), constatando a existência de pressupostos que abrangem contextos artísticos e sociais, oferecendo uma contribuição conceitual para a reflexão sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, além de mostrar outras possibilidades já existentes e/ou formas possíveis para o ensino a partir das linguagens da Arte: Dança, Teatro e Artes Visuais. Com esta pesquisa buscou-se constatar que é possível um diálogo profícuo entre Arte e Ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Essa interlocução possibilita aprendizagens a partir das análises feitas do material do SEE/SP, além de propostas de ressignificação de jogos teatrais e a utilização de imagens.

Palavras Chave: Ensino de Sociologia, Arte, Teatro, Dança, Artes visuais.

ABSTRACT

This work derives from the *Programa Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional* (Program of Professional Master's Degree in Sociology nationwide) - PROFSOCIO/UNESP/Marília. It is proposed, for the Sociology subject in high school, an interlocution between teaching Sociology and Arts having as a guide the processes of denaturalization or strangeness of the reality of social relationships. The association between Arts and Sociology teaching proposed here is not hierarchically configured in relation to their knowledge areas, but as a dialogue in order to enhance Sociology teaching, besides demonstrating the importance that the Arts have in this context. It is known that Sociology, by procedures, teaches about cultures within this knowledge area, preparing students for a critical reading of their social realities. Thus, it is believed that the proximity of Arts and Sociology as a teaching proposal is beneficial to students potentializing this formation. To do so, it is highlighted the importance of this mediation for the students' cultural formation and their understanding of the world. Therefore, this work relies on a bibliographic search as well as analyses of the teachers' materials provided by the *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo* (SEE/SP) (Bureau of Education of Sao Paulo State), with assumptions that include artistic and social worlds, offering a conceptual contribution for a reflection on teaching Sociology during high school, besides, proposing other approaches to teaching. The relationship between Arts and Sociology teaching has been presenting positive results by Drama and Movement workshops offered to high school students as a specific possibility of the dialogue between the Arts and the themes related to Sociology teaching.

Key-words: Sociology teaching, Arts, Theater, Dance

RÉSUMÉ

L'objectif principal de ce travail est de proposer la possibilité d'interlocution entre l'Enseignement de la Sociologie et de l'Art, sur la base des thèmes de la Sociologie et de sa relation avec les langages artistiques. L'association entre Art et Enseignement de la Sociologie proposée ici n'est pas hiérarchisée par rapport aux domaines de la connaissance, mais d'un dialogue pour valoriser l'enseignement de la sociologie, en plus de démontrer l'importance que représente l'Art dans ce contexte. Nous savons que c'est à la discipline de la sociologie, à travers des procédures, d'enseigner les cultures dans ce domaine de connaissance, en préparant les étudiants à faire une lecture critique de leur réalité sociale. On voit donc que ce rapprochement de l'enseignement de l'art et de la sociologie en tant que proposition pédagogique est bénéfique pour les étudiants, enrichissant cette formation. En atteignant cet objectif, la pertinence de cette médiation pour la formation culturelle de l'étudiant et sa compréhension du monde est mise en évidence. Méthodologiquement, le travail est configuré comme une recherche bibliographique et documentaire, puisque le matériel de l'enseignant du Département de l'Éducation de l'État de São Paulo (SEE / SP) a été analysé, confirmant l'existence d'hypothèses qui couvrent des contextes artistiques et sociaux, offrant une contribution conceptuelle à la réflexion sur l'enseignement de la sociologie au lycée, en plus de montrer d'autres possibilités existantes et / ou des voies possibles d'enseignement à partir des langues de l'art: danse, théâtre et arts visuels. Avec cette recherche, il a été constaté qu'un dialogue fructueux entre l'enseignement de l'art et de la sociologie pour le lycée est possible. Cette interlocution permet de tirer des enseignements de l'analyse faite du matériel du SEE / SP, en plus des propositions de recadrage des jeux de théâtre et d'utilisation des images.

Mots clés: enseignement de la sociologie, art, théâtre, danse, arts visuels.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da Matriz de Avaliação Processual/SP	45
Fugura 2: <i>Olho</i> , 1946 - Gravura de M.C. Escher	64
Figura 3: <i>A cidade nova</i> , 1913; Vista aérea de Belo Horizonte e Grafite do Grupo OPNI.	65
Figura 4: <i>Desenhar</i> , 1948. M.C. Escher	66
Figura 5: <i>Um outro mundo</i> , 1947; <i>Belvedere</i> , 1958; M.C. Escher	66
Figura 6: Cenas para sensibilização da Etapa 2 – Tema: Relações e interações sociais na prática cotidiana	69
Figura 7: Cenas para sensibilização da Etapa 2 – Tema: Relações e interações sociais na prática cotidiana	70
Figura 8: Cenas para sensibilização da Etapa 2 – Tema: Relações e interações sociais na prática cotidiana	70
Figura 9: Música “Paratodos” de Chico Buarque de Holanda	73
Figura 10: Maracatu Piaba de Ouro de Olinda (PE).....	73
Figura 11: Avnida brigadeiro Faria Lima(SP)/ Tiradentes(MG)/ Periferia (SP)	74
Figura 12: Charge Cidadania de Angeli / Povo Illegal de Henfil.....	75
Figura 13. O gato comendo passarinho	79
Figura 14. Mulher que chora	80
Figura 15.Guernica	82

LISTA DE SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MRAP - Matriz de Referência para a Avaliação Processual

PNE – Plano Nacional de Educação

SEE/SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-Arte - Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. O ENSINO DE SOCIOLOGIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	27
1.1 O percurso das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil	27
1.2 Ensino de Sociologia e a Escola	31
1.3 A Questão Juvenil e o Ensino de Sociologia na Contemporaneidade	34
1.4 Currículo de Sociologia no São Paulo Faz Escola - SPFE	39
2. A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE ARTE E SOCIOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DA SOCIEDADE.....	45
2.1. Ensino de Sociologia e Arte: a importância desses diálogos.....	45
2.2. Teatro do Oprimido de Augusto Boal e o Ensino de Sociologia	49
2.3. A Educação, Ensino de Sociologia e Dança.....	54
2.4. A música enquanto potência para discutir questões sociais.....	58
2.5. A importância da imagem como forma de ensino.....	59
3. POSSIBILIDADES DE INTERSECÇÕES ENTRE ARTE EM CONSONÂNCIA AO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	61
3.1.1. A presença da arte nos cadernos do Ensino Médio de Sociologia.	61
3.1.3. Diversidade Brasileira e o Segundo Ano	69
3.1.4. Cidadania e o Terceiro Ano	72
3.2. Artes Visuais em análise sob a obra de Pablo Picasso	74

3.2. O teatro do Oprimido de Augusto Boal.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
BIBLIOGRAFIASUMÁRIO.....	92
ANEXOS.....	96
A) Música “ Paratodos” de Chico Buarque de Holanda.	96
B) Matriz Processual do Estado de São Paulo.....	97

APRESENTAÇÃO

“A ciência descreve as coisas como são; a Arte, como são sentidas, como se sente que são”.
Fernando Pessoa

Muito se tem discutido e pensado sobre a importância da escola como uma instituição formadora de saberes escolares, sociais e culturais. O peso da formação cultural no Brasil, assim como da cultura escolar influenciam no processo de construção de identidades sociais, reforçando que a escola é um espaço imprescindível que está presente na construção do ser e no processo sociológico humanizador.

Pensando nesse processo, a presente pesquisa, que foi construída dentro do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional tem como interesse contribuir para o avanço das discussões acerca do diálogo do Ensino de Sociologia com a Arte, de acordo com os elementos constitutivos da disciplina, podendo estar presente no ambiente escolar e ser de grande importância aos professores como recurso didático. O ensino da Arte na escola constitui-se essencialmente de quatro linguagens artísticas, que são: o Teatro, a Dança, a Música e as Artes Visuais. Entretanto o trabalho não tem a preocupação de detalhar as quatro linguagens, mas sim aquelas que se encontrem, neste momento de pesquisa como possibilidades de diálogos para oferecer oportunidades para o Ensino de Sociologia.

A questão emerge, principalmente, de desdobramentos e inquietações na busca de novas formas e abordagens de ensino e um maior cuidado com o currículo do ensino médio, assim como visa a oferecer uma contribuição para o ensino na Disciplina de Sociologia e, também, com novos caminhos metodológicos para ensinar e aprender sobre como se processam as relações sociais. Somam-se a esses questionamentos vividos como professor do Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Persistem no âmbito escolar uma hostilidade e indiferença no tocante a uma possível prática diferenciada no componente curricular. A sociedade e a institucionalização da possível “ausência” da Sociologia, por regimes governamentais funcionam como entraves para que a disciplina cumpra o seu papel a qual é designada. Nessa perspectiva vemos que essa ausência torna o Ensino de Sociologia cada vez mais necessário, no sentido da contribuição para a convivência e o diálogo

entre os currículos presentes na escola, ressaltando-se que a educação é para todos e a escola é um espaço público.

Junto a este cenário trago alguns diálogos possíveis dentro das linguagens linguagens da Arte com o Ensino de Sociologia, além de sugerir releituras e práticas artísticas por meio da ressignificação de jogos cênicos e análises pictóricas para se aproximar da proposta do trabalho: ensinar Sociologia com auxílio de práticas ligadas a linguagens da Arte.

Este repertório é fruto de um longo processo de construção identitária formado por vivências, tanto práticas quanto teóricas, as quais vivenciei durante longos anos.

Os projetos nos quais me aventurei se sustentavam, principalmente, em um tripé formativo: Arte, Educação e Ciências Sociais. Em Ciências Sociais, minha primeira pesquisa de graduação, o trabalho proposto foi fazer uma análise comparativa entre a sociedade moderna do século XX e as Artes Visuais; na Especialização de Estudos Contemporâneos em Dança, em 2008, pela UFBA tive uma urgência em fazer uma pesquisa sobre até que ponto a dança promove processos de socialização. Já na pós-graduação em Docência de Sociologia no Ensino Médio feita pela USP/SP me emergiu a ideia de verificar como esses processos de socialização se davam no ambiente escolar; tendo, também, a especialização em Psicopedagogia foi inevitável um debate, dentro da psicomotricidade, para verificar como funcionavam os processos de aprendizagem por meio do movimento.

Ao ingressar no mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia pude, aos poucos, entender o contexto no qual estava inserido. O Mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como único na América Latina, até o momento, constituía-se como área de conhecimento acadêmico nova, porém com um longo período de atuação profissional e produção artística, principalmente em relação à escola de Dança da UFBA. A área para mim no primeiro momento (início do primeiro semestre do ano de 2013) parecia incipiente, em referência a cultivo de produtos e discurso acadêmico em relação à minha área de formação inicial, as Ciências Sociais. Diante deste contexto pessoal, percebia que apesar da sua incipiência, a área de conhecimento Dança tinha uma discussão gigantesca para dar conta sobre as diversas possibilidades de pesquisa em Arte, tendo como aporte teórico ligado a epistemologias Sociológicas e Filosóficas.

Quando me refiro a estas epistemologias faço alusão à grande diversidade de trabalhos no campo da Dança, como área específica de conhecimento, alicerçada em

bases teóricas da Sociologia e Filosofia, como venho mencionando até então, principalmente com referências aos trabalhos em que me dediquei acima.

A mudança de paradigma para mim foi grande, no entanto, pouco conflituosa, em relação com meus novos pares pesquisadores (alguns professores e alunos) como também na aproximação com novas (para mim) teorias do corpo. Foram variados os processos de transformação pelos quais passei como, também, o contexto no qual estava inserido. O processo de aceitação foi bastante proveitoso, porém instigante e desafiador. Sentia uma construção próxima ao que já estava habituado no campo da pesquisa. Entretanto, a luta pela sobrevivência e permanência dificultava a busca da legitimação enquanto área de conhecimento, por mim.

Meu primeiro projeto teve uma grande mudança quanto ao teor teórico. No entanto, acredito ter tido bastante aceitação no meio acadêmico. Ao trabalhar com epistemologias sociológicas e filosóficas buscava entender as relações de socialização que se estabeleciam entre os corpos no ambiente escolar de maneira efetiva. Ao longo do percurso o processo de socialização foi substituído pelos processos de subjetivação do corpo na introdução do ensino da dança na escola básica. Diante deste exposto minhas questões estavam ganhando luz e força para dar continuidade ao projeto.

O projeto inicial selecionado, advinha da minha relação com a educação e tudo que tinha angariado de conhecimento, por meio das minhas especializações e graduações. A minha estadia na Universidade no primeiro ano, não obstante, não foi apenas de encontros, pois tive muitos desencontros, principalmente, no tocante à minha manutenção na Universidade. Como venho de família não abastada e trabalho desde os doze anos para ajudar a me manter, deixando família e trabalho distantes, a minha permanência se tornou quase que improvável devido à falta de recursos que não possuía para me manter por tanto tempo apenas fazendo o que havia proposto: estudar. Sem recursos e sem bolsa da Universidade, recorrendo também ao apoio estudantil, vindo a descobrir que não existia nenhuma política para manter um pós-graduando na Universidade, me vi quase a desistir do mestrado e retornar para casa.

Foi devido a amigas que me acolheram em suas casas, a um grande movimento de parcos professores, por meio de seu apoio moral, uma pequena ajuda de familiares e um “bico” que me conseguiram é que pude permanecer por mais um tempo.

No segundo ano fui aprovado em dois concursos do estado para professor de Sociologia e Filosofia do Estado de São Paulo ao qual vim a assumir uma vaga. Entretanto, tive que fazer uma escolha e optei pela segurança da aprovação e não finalizei a pesquisa.

Desde então passando por companhias de Dança Contemporânea, como da Cia dos Pés e da Unesp de São José do Rio Preto, além de vários cursos e grupos de teatro como do Sesi venho angariando conhecimento para propor essa interface entre a Sociologia e a Arte como proposição para o Ensino Médio. Sendo assim, a discussão que proponho nesta pesquisa, de unir o campo da Arte ao Ensino de Sociologia é fruto de uma trajetória de vida, parte dela aqui descrita.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa construir um diálogo sobre a importância da Arte enquanto linguagem capaz de potencializar a aprendizagem de temas do Ensino de Sociologia, especificamente por meio do teatro, do movimento/dança e das Artes Visuais. Parte-se do problema: é possível estabelecer as contribuições da Arte (em suas diferentes linguagens) como auxiliadora de aprendizagens de temas relacionados ao Ensino de Sociologia?. Neste sentido foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico que apresenta discussões sobre o ensino de Sociologia, sobre a importância e necessidade da Arte para a civilização e como Arte e Sociologia podem estabelecer um profícuo diálogo, com possibilidades de organização de atividades nos campos das linguagens artísticas, tais como Artes Visuais, Teatro e Dança para se trabalhar com temas da Sociologia como por exemplo: trabalho, cultura, socialização, identidade, gênero, questões políticas, dentre outras, pois as relações entre esses temas e outros estão imbricados, não devendo ser apresentados de forma totalmente dicotômica. Vale lembrar que estas quatro linguagens são consideradas as principais para o currículo de Arte do Estado de São Paulo. A relação Ensino de Sociologia com aporte na Arte, se torna relevante para que possamos desenvolver outros olhares para que esta questão se amplie, se altere, e assim seja aprofundada, visualizando um melhor entendimento das noções de complexidade e ambiguidade da formação do aluno na sociedade contemporânea.

Acreditamos que esta discussão se valida, uma vez que a Sociologia e a Arte estão intrinsecamente ligadas à formação cultural de nosso país. Elas podem oferecer a compreensão da formação da cultura brasileira, visto que a Arte é uma das formas de representação da sociedade, pois assim é possível trazer as diferentes visões de mundo e cultura de determinado período de tempo. Corroboramos com Canclini (1984), que afirma que a Arte desenvolve a cultura simbólica de um povo por meio de atividades nas quais o homem trabalha com o sensível e com o imaginário.

Discutir sobre as relações do Ensino de Sociologia em coparticipação com a Arte sob o olhar sociológico é, além de propiciar um ensino que venha a construir o conhecimento do educando nas aulas da disciplina em questão a partir da Arte, enquanto processo social e cultural vem corroborar para a efetivação de um currículo que ofereça possibilidades de um ensino diferenciado e acolhedor. Dessa forma, a instituição escolar é visualizada como um espaço em que aprendemos,

compartilhamos conteúdos e saberes escolares, assim como: valores, crenças, hábitos, costumes e preconceitos raciais, de gênero, de classe social, geração etc.

Consequentemente, um excelente referencial para os professores de Sociologia para uma aprendizagem interdisciplinar com seus alunos, seria a possibilidade de novos métodos para o fortalecimento e a permanência em um cenário que se apresenta instável para a disciplina, sendo que a relação com a Arte para o ensino, neste contexto, coloca-se como questão benéfica para ambas. Vemos que estes componentes também abordam de maneira urgente a temática, abrindo uma gama de possibilidades, de trabalhos diversos, levando em conta a criatividade de cada professor. Criatividade, no entanto, exige repertório e formação. E é justamente por isso que discutir sobre formação e interdisciplinaridade é tão essencial.

Em Sociologia, principalmente no primeiro ano do ensino médio, por mais que o material que nos é enviado não aponte para questões específicas sobre a Arte, o currículo abre possibilidades quando levamos em consideração as abordagens sobre culturas, apresentadas em todo o primeiro ano do ensino médio, assim como no segundo, além de fazer apontamentos para o terceiro.

Entretanto, não há uma efetividade em se tratar dessas relações, entre Arte e Sociologia, assim como com outras áreas de conhecimento, mesmo sendo senso comum que a formação da cultura dos povos se deu de maneira biológica, social e cultural com a presença da Arte em todos os períodos históricos, da Pré-História à Contemporaneidade.

Tendo em vista estes pressupostos, e realçando esse contexto da educação na atualidade, enfatizamos a importância da relação existente entre escola e cultura, já proposta no currículo de Sociologia, e nos instiga a buscar uma melhor compreensão acerca da importância e necessidade da Arte nos processos de aprendizagem, para que ocorra um melhor entendimento da formação cultural dos povos e, mais especificamente, pelos alunos.

As relações que passaram a se estabelecer, dentro destas discussões que chegaram neste estágio contemporâneo se iniciam a partir do surgimento da Sociologia como área de conhecimento até o seu ingresso enquanto Ensino na Educação Básica.

Ao refletir sobre este ensino Silva (2010) afirma que desde o final do século XIX a Ciência Social no Brasil esteve em prática, pois, se incluirmos nesse campo a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia observamos que há livros, manuais,

artigos, dentre outros que se constituem fontes secundárias e mostram como ocorreu e como tem ocorrido o ensino das mesmas. Ao longo de quase meio século, segundo a autora, houve um processo de institucionalização que contou com muitas lutas por autonomia da disciplina, sendo que essa se estende aos dias de hoje.

Consoante a Moraes (2010), a partir da aprovação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas do ensino médio sob o parecer CNE/CEB 38/2016 e Lei Nº 11684/2008, surgiu a necessidade de uma discussão mais ampla sobre a formação dos professores da disciplina, assim como pensar encaminhamentos para o apoio de trabalho em sala de aula. Nesse contexto, na atualidade, vemos também uma necessidade de alargarmos conexões com outras disciplinas no contexto educacional como forma de possibilidades, estreitamento relacional de manutenção e de recurso educacional. Neste cenário a Arte se faz necessária enquanto perspectiva de um ensino que agregue, além de complementar e desvelar lacunas do Ensino na Educação Básica, oferecendo possibilidades de crítica à mesma.

Vemos que houve saídas e regressos da Sociologia no currículo, existindo uma descontinuidade na produção tanto pedagógica quanto científica, causando dificuldades de compreensão desses processos e principalmente nas definições de conteúdos e métodos adequados à prática do ensino da disciplina. Portanto, acreditamos que conexões interdisciplinares, colocando a Arte como possibilidade, além dos contextos políticos, poderia minimizar essa fragilidade da sua permanência.

Handfas (2013), entretanto, ao propor tratamento do estado da Arte sobre a produção de ensino, levantando teses de doutorado e dissertações de Mestrado produzidas em programas de pós-graduação, indica que houve uma tendência no aumento da produção científica sobre o ensino de Sociologia a partir da década de 2000. Não obstante, segundo a autora, por mais que haja um aumento na produção material sobre o ensino de sociologia, ainda nos encontramos em um estágio incipiente se levarmos em consideração outras áreas do conhecimento. Logo, novas conexões como com a Arte se fazem necessárias para a manutenção e aumento dessas produções.

Segundo a autora o mais recente mapeamento aponta um desequilíbrio nos levantamentos:

O desequilíbrio surge quando observamos o levantamento das teses, aí chama atenção as duas únicas pesquisas sobre o ensino de sociologia. Isso nos leva a pensar numa descontinuidade das pesquisas, se considerarmos que há uma tendência em dar prosseguimento no

doutorado às pesquisas iniciadas no mestrado. Uma hipótese que pode explicar tal descontinuidade é a própria dinâmica de consolidação da área, uma vez que é a partir dos anos 2000 que podemos identificar um movimento mais orgânico da área, por meio da criação de espaços institucionais próprios para a discussão sobre o ensino de sociologia. A esse respeito, vale registrar que no momento, salvo engano, existem seis teses em andamento em programas de pós-graduação, o que nos leva a confirmar a hipótese de que realmente há um crescimento dessa produção também no nível de doutorado (HANDFAS, 2013, p. 06).

Essa reflexão acerca da produção do conhecimento sobre ensino da disciplina em questão, visto na pós-graduação, nos obriga a pensar a relação que existe entre a educação e a pós-graduação no Brasil. Essa relação aparentemente vem ao encontro do reflexo do ensino de Sociologia na educação básica.

Em consonância com esta demanda vemos que a produção e o ensino da cultura, por meio da Sociologia em compartilhamento com a Arte se apresenta de forma incipiente, visto que ambas, ainda que com uma produção interessante em constante desenvolvimento, não são dadas ao devido valor correspondente à importância da relação para a educação. Sendo assim, vemos que são imprescindíveis para o entendimento de uma aprendizagem mais efetiva, no processo de entendimento pelo aluno da formação cultural, assim como, seu processo de formação social, identitário e, também, para entender como acontecem as relações culturais da nossa sociedade.

A Arte, por meio de suas representações artísticas seria uma das vertentes primordiais para se fazer conhecer a Cultura, assim como entendê-la no ambiente escolar do estudante.

A questão da formação brasileira por uma visão eurocêntrica, faz com que uma parte dos elementos formadores da cultura e da Arte não sejam trazidas a luz nos materiais de ensino no Brasil. Ou seja, a formação dos estudantes tem um viés eurocêntrico deixando de fora outros aspectos formadores da cultura nacional ou colocada em segundo plano. Percebem-se essas ausências no momento de entender os processos de formação do povo brasileiro no ambiente escolar. Esta Arte tida como marginalizada é de suma importância para entender a cultura do ambiente e da comunidade escolar pelo aluno. Grandes exemplos são as culturas tidas como marginais ou periféricas como rappers e os punks, entre outros. Estas culturas fazem parte constante do imaginário do jovem no espaço escolar e seu entorno.

As relações sociais que se estabelecem no próprio ambiente da escola necessitam que haja um olhar mais acurado para a Sociologia com aporte da Arte.

Para que isto ocorra precisamos desenvolver estratégias e mostrar a importância para o entendimento da formação do discente na atualidade, assim como meio ou estratégia de permanência viva no imaginário cultural nas escolas e no plano real da história.

Para que esse intento se concretize dividiremos este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo abordaremos o ensino de Sociologia por meio de aporte histórico da construção enquanto disciplina, além da sua manutenção no currículo na atualidade, seus percalços históricos e perspectivas contemporâneas. Sabemos que por mais que tenha havido aprovação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola de ensino médio, previsto pelo parecer, CNE/CEB 38/2006 e Lei nº 11.684/2008, a Sociologia ainda impõe a necessidade de uma discussão mais ampla a respeito da formação de professores, além da sua manutenção nesta modernidade. (SILVA; MORAES, 2010).

Sendo assim, teceremos nossa análise e faremos esta discussão utilizando os recursos metodológicos para o Ensino de Sociologia, que são: a desnaturalização e o estranhamento. Em relação a tais recursos metodológicos, a desnaturalização significa desvelar relações que foram naturalizadas, mas que são construções sociais. (MORAES; GUIMARÃES, 2010). Já o estranhar seria olhar para aquilo que é familiar, ou seja, um olhar estranhado para o cotidiano da realidade. A Sociologia proporciona ao educando um olhar autônomo, independente e crítico à realidade que o cerca, visto que a disciplina de Sociologia prioriza esse olhar como fio condutor em todo o Ensino Médio. Seguindo as Orientações Curriculares Nacionais,

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo (OCN, 2006, p. 107).

Este movimento permite assim, uma desmistificação de relações que são postas no cotidiano escolar a partir do senso comum, como também para além dele. Assim enuncia a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia. Trata-se, por conseguinte, não de se colocar no lugar do jovem como porta-

voz, mas de aproximar-se dele para estranhar com ele o seu próprio lugar no mundo que o cerca (BRASIL, 2019).

No segundo capítulo abordaremos sobre a necessidade da Arte para a educação, sua relação dialética com as outras áreas do conhecimento, sua ausência/presença dentro dos processos de identificação, visualizando uma urgência da necessidade de transformação do mundo por meio da mesma, suas modificações em específico ao contato com o Ensino de Sociologia enquanto processo formativo no ambiente escolar.

Corroboramos com Fischer (1987), que afirma que a Arte foi, é e sempre será necessária. E que sua função no mundo capitalista é a de desvelar, de forma dialética, a realidade. A Arte clarifica relações sociais complexas e muitas vezes difíceis de serem compreendidas. Por meio da razão e da emoção, da identificação e da não identificação, vamos saindo de um mundo fragmentado e incompreensível e vamos estabelecendo as sínteses para uma melhor compreensão das relações sociais. É por meio da Arte que o homem vivencia experiências de vida, além de problemas variados e identifica-se com novas personalidades, levando em conta, além de sua individualidade, os elementos coletivos pertencentes a uma dada sociedade. Sendo assim o homem consegue conquistar, por intermédio das relações sociais em conexão com a Arte, experiências externas potencializando as suas, subjetivando-as, tornando individuais. Este intento amplia suas sensações e amplia sua existência enquanto ser humano.

No terceiro capítulo, para finalizar o texto e abrir futuros debates visamos analisar como a Arte se apresenta no material oferecido aos professores e alunos pela Secretaria do Estado de São Paulo, por meio dos cadernos de Sociologia. Também visamos estabelecer diálogos entre a Arte e o Ensino de Sociologia apresentando possibilidades de atividades a partir de algumas linguagens artísticas como possíveis meios de se trabalhar interdisciplinarmente na educação básica de maneira teórico/prática, por meio da discussão, criação, ressignificação, aplicação de jogos e leituras de imagens na prática do Ensino. Uma das proposituras é analisar imagens pictóricas de Pablo Picasso, a partir de algumas de suas obras de cunho social que podem suscitar importantes discussões sobre temáticas relacionadas ao ensino de Sociologia; outra propositura é o uso de alguns dos pressupostos do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que visa com o teatro levar os participantes à conscientização e ação social. Boal apresenta quatro etapas relacionadas ao fazer

teatral: “conhecimento do corpo”, “tornar o corpo expressivo”, “o teatro como linguagem” e o “teatro como discurso”. Consideramos que a análise do material de Sociologia, bem como algumas propostas no âmbito de um trabalho que tenta unir Arte e ensino de Sociologia podem trazer luzes para pensarmos em novas formas de trabalho educacional no campo do ensino de Sociologia.

Um trabalho de pesquisa que envolva a compreensão de processos culturais teórico/práticos em busca do Ensino, além de envolver jovens no ambiente escolar, envolvem procedimentos metodológicos que buscam dar conta de tal intento. Esses processos que acabam envolvendo o ambiente escolar e a sociedade de maneira geral é bastante desafiador, porque exigem caminhos que permitam abarcar a uma parte da diversidade que representa a cultura brasileira, constituída por olhares, concepções, crenças, sem, no entanto, perder o foco principal. Sabemos que algumas destas dificuldades exigem flexibilidade e clareza quanto ao tratamento de dados e interpretações a serem feitas.

Pretende-se buscar as respostas para os questionamentos citados através de pesquisa qualitativa com embasamento em análises de referenciais bibliográficos. Entende-se como pesquisa, para Minayo (1994), um processo pelo qual o pesquisador possui uma atitude, além de uma prática teórica, em constante busca, pois esta prática se apresenta de forma inacabada, em transformação permanente. Este inacabamento se dá por meio de atividades de aproximações sucessivas da realidade, apresentando uma carga histórica refletindo posições frente à realidade. Desta maneira, ao caracterizar esta pesquisa, também com abordagem qualitativa, apresentamos algumas especificidades, pois todo objeto de estudo possui suas particularidades, além do olhar diferenciado de cada pesquisador a um mesmo objeto, pois “é fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas” LUDKE (1986). Para a autora:

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa: o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. (LUDKE, 1986, p.3).

Portanto, para termos uma visão fidedigna do objeto precisamos delimitar e traçar parâmetros de análises, definindo o foco da observação, além da preparação de material físico, neste caso bibliográfico. Entretanto não podemos deixar de evidenciar que, para além do olhar do pesquisador, o objeto de estudo é histórico, pois está situado em um tempo, logo a visão do trabalho levará em consideração a Contemporaneidade, visto que o objeto se aproxima da nossa realidade.

Além de possuímos uma identificação com o objeto, por meio da escolha do mesmo, ele apresenta também uma consciência histórica visto que os sentidos atribuídos a ele são permeados pelo pesquisador e na medida que está diretamente relacionado com a sociedade de maneira geral, não excluindo a sua essencialidade qualitativa, já que a realidade social é mais rica que as teorias e teorizações dos estudos compreendidos por ela. Outro, porém, é sobre a ser profundamente ideológico, pois veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, resistindo aos limites dados pelos esquemas de dominação. (MINAYO, 1994).

Vale salientar que a pesquisa que se insere neste contexto possui o olhar de um observador em todo o processo investigativo e de análise dos materiais escolhidos. Sendo assim o pesquisador é orientado a afirmar com clareza qual concepção está situada à investigação e a análise que está sendo empregada no objeto, corroborando o intento anterior.

Portanto é neste contexto que se insere a pesquisa até aqui enunciada inicialmente. A seguir, no primeiro capítulo, desenvolveremos por meio de perspectivas históricas como se deu a construção do pensamento sociológico no Brasil.

1. O ENSINO DE SOCIOLOGIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

1.1 O percurso das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil

Pensar sobre o Ensino de Sociologia na atualidade nos remete a todo o processo de construção histórico em que a disciplina permeou o ensino no Brasil e como essas relações se deram no ambiente da escola, assim como ocorreu o reflexo em um dos principais atores constituintes dessas relações: os jovens estudantes.

Vivemos contemporaneamente em um período onde a modernidade, proposta por Lyotard (2004), e a própria contemporaneidade se configuram em um mesmo espaço/tempo em que se insere toda a comunidade escolar, onde vemos que as relações tornaram-se instáveis, segundo Bauman (2001). Emergem o individualismo, a fluidez, além da efemeridade das relações na sociedade atual. Em contraponto a esta hipótese a escola se apresenta estruturalmente com a mesma configuração do século passado. Essas disparidades vão influenciar diretamente, não apenas nas relações do ambiente escolar, como também na formação do aluno enquanto indivíduo que se insere no espaço da escola, além das relações sociais coletivas.

Neste capítulo objetiva-se mostrar as relações históricas e suas perspectivas no Ensino de Sociologia, seus desafios de permanência e inserção na educação básica, assim como suas possibilidades no Ensino Médio, tendo a Arte como colaboradora neste processo de aprendizagem e conhecimento de mundo do jovem na contemporaneidade.

Para entendermos como a Sociologia surgiu é necessário que tracemos uma trajetória histórica, levando em conta alguns períodos das Ciências Sociais até a presença do Ensino de Sociologia no Brasil. No século XVI e XVII, onde se iniciaram na Europa processos que mudaram a forma do homem pensar a sociedade, alterando, consequentemente, as relações sociais no cotidiano, onde um fato importante foi a revolução científica. O pensamento racional foi posto como primazia nas relações do período. Somado a isto temos uma grande mudança com a reforma protestante, aliada à Revolução Industrial (1760). As relações religiosas, políticas e econômicas transformaram de forma efetiva a sociedade. Nesse sentido Roque (2002, p.3) postula que:

E o certo é que em a revolução científica, volta a apontar as baterias para as tradicionais narrativas internalistas sobre a mudança científica e para a instituição que aparta a ciência da sociedade desta feita, com a consequência, creio, de estilizar as noções tradicionais sobre a

mudança científica, ao repor, a partir das práticas, a incerteza, contingência e heterogeneidade dos processos históricos.

Já com a Revolução Francesa em (1789) juntamente com as novas visões de mundo, aliados ao cenário político e social refletidos pelo capitalismo é que a sociologia nasce enquanto ciência. Deste modo podemos considerar a sociologia como relativamente nova.

Augusto Comte (1798-1857), principal formulador do positivismo, exerceu importante influência no pensamento educacional brasileiro, colocando-se como a filosofia da indústria ao formular uma teoria política de organização da sociedade assim expressa. Sua máxima o amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim produziu um clima de grande entusiasmo pelo seu conteúdo de modernização das idéias (SILVA, 2004, p.1).

A Sociologia assume, assim, uma perspectiva conservadora e muito aliada às perspectivas de desenvolvimento da sociedade capitalista. Esta nova ciência influencia diferentes áreas de conhecimento e nisto incluímos a educação. No Brasil esta influência foi significativa, tendo como princípio a formação humana com base nos princípios éticos e morais, desta nova ordem mundial.

Assim, ao início da República no Brasil, os positivistas, defendiam uma reforma da sociedade, a partir de uma nova hegemonia política e social, através de um novo conteúdo, em que a formação da moral e do caráter deveriam ser ensinadas desde os primeiros anos da criança, devendo ser tarefa da família, especialmente da mulher como a primeira educadora, a valorização das primeiras manifestações do altruísmo na criança. Caberá à mãe, desenvolver na criança os primeiros ensinamentos sobre a compaixão, a liberdade, o altruísmo e a afeição (SILVA, 2004, p.3).

Assim, na sociedade brasileira, inicialmente, a Sociologia com aporte positivista aparece no Ensino Médio ao final do século XIX com advento da Proclamação da República, merecendo maior destaque ao final do Século XX. Nesta perspectiva, o Ensino de Sociologia é marcado por um extenso processo de exclusão/inclusão das matrizes curriculares. Esse processo se deu, sobretudo, aos contextos vivenciados pelo país, aos ideais de luta por seus representantes e, também, pela importância que a disciplina representa no Ensino Médio. Entretanto a institucionalização da disciplina, por mais que foi proposta anteriormente por Benjamin Constant, só vem ocorrer pela Reforma Rocha Vaz em 1925.

Os conhecimentos das Ciências Sociais¹ entraram nos currículos da antiga escola secundária por meio da Sociologia. O conhecimento das Ciências Sociais, também foi introduzido via História, Economia, Geografia, Educação Moral e Cívica, Psicologia e Estudos Sociais. Porém, de forma explícita, e sempre galgando

¹ Embora a disciplina no Ensino Médio seja denominada Sociologia, o seu conteúdo curricular é aquele das Ciências Sociais, que abrange, também, as áreas de Antropologia e Ciências Políticas.

autonomia na ciência em relação às demais disciplinas, pode-se, então considerar que foi com a introdução da Sociologia, no período de 1925 a 1942, que identificamos indícios da institucionalização e sistematização de uma ciência da sociedade (SILVA, 2010; MEUCCI, 2000). Neste período para Meksenas (1995) é a representação dos anos dourados para o Ensino de Sociologia consequentemente:

Quando se busca elucidar a configuração das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil partindo da sua produção científica, não é possível encontrar, até 1933, espaços oficiais de formação e produção acadêmica e por isso revela-se uma fase anterior pré-acadêmica, em que se praticavam as Ciências Sociais de forma autodidata e no ensino nos cursos de preparação para o exercício do magistério, nas escolas normais, e nas então denominadas escolas secundárias. (SILVA, 2010, p. 16).

Portanto, para Silva (2010) podemos suscitar que de 1931 a 1941 houve uma nova configuração das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, onde:

- 1931 – A Reforma Francisco Campos organiza o Ensino Secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.
- 1933 – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
- 1934 – Fundação da Universidade de São Paulo, que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e catedrático de Sociologia.
- 1935 – Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.
- 1942 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

Segundo Silva (2010) ao iniciarmos reflexões sobre a história do ensino das Ciências Sociais e Sociologia, nos deparamos de imediato com as diversidades de terminologias, as disciplinas e definições diárias. Adentramos em um terreno instável, porém acolhedor para as variadas explicações de uma mesma nomenclatura. Para ela:

Alguns dicionários de Ciências Sociais e enciclopédias internacionais definem quais disciplinas compõem esse campo. Por exemplo, a enciclopédia britânica inclui as seguintes disciplinas/ ciências: Economia, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Psicologia Social,

Estatística Social e Geografia Social. Não inclui a História, que para os franceses é uma disciplina das Ciências Sociais. (SILVA, 2010, p.17)

Nas décadas seguintes do século XX a Sociologia praticada no Brasil voltou-se aos estudos de temas relacionados às classes trabalhadoras, tais como salários e jornadas de trabalho, e, também, comunidades rurais. Na década de 1960 a Sociologia passou a se preocupar com o processo da industrialização do país, nas questões sobre a reforma agrária e movimentos sociais na cidade e no campo. A partir de 1964 o trabalho dos sociólogos se voltou para os problemas socioeconômicos e políticos brasileiros, originados pela tensão de se viver num regime militar (ou ditadura militar, que no Brasil ocorreu de 1964 a 1985). A Sociologia foi banida do ensino secundarista. Na década de 1980 a Sociologia finalmente voltou a ser disciplina no ensino médio, sendo facultativa sua presença na grade curricular. Também ocorreu nesse período a profissionalização da Sociologia no Brasil amparada na Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982 que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau entendendo-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau.

Notadamente, após 1984, em alguns estados do País e, após 1996, em todo o País. Como antecedentes da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, temos iniciativas dos Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, que, na década de 1980, realizaram reestruturações curriculares no que se chamava Segundo Grau e atualmente é denominado de Ensino Médio (Silva, 2010, p.26).

Essas informações tinham como meta adequar os currículos aos novos tempos, ou seja, para a redemocratização Estado Brasileiro.

Neste contexto existia uma preocupação com a economia, política e mudanças sociais apropriadas com a instalação da nova república (1985), os sociólogos diversificaram os horizontes e ampliaram seus leques de estudos, voltando-se para o estudo da mulher, do trabalhador rural e outros assuntos considerados importantes. Após a normatização da Sociologia como disciplina a partir da Lei 9394/96 (LDBEN) e imensos debates, em Julho de 2006 a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o parecer 38/2006 que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio(DCNEM), tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. Ademais, para Silva (2010):

A Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias. Ainda em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia, aperfeiçoando o texto publicado em 2004 (p.31).

Com a adoção da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Dentre outros argumentos temos que essas disciplinas se colocam como essenciais para o desenvolvimento do espírito crítico dos jovens, cabendo à sociedade e à escola como um todo visualizar essa importância.

A oportunidade da aproximação do aluno com a Sociologia, como um campo do saber, tem por objetivo a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Em outras palavras e sem perder de vista a importância da História, é considerar que as coisas nem sempre foram do jeito que são. É perceber que há mudanças profundas ao longo da história, fruto de decisões humanas. O sociólogo pode atuar nas áreas de ensino, pesquisa e planejamento, além de dar consultoria e assessoria a ONGs, empresas privadas e públicas, partidos políticos e associações profissionais, entre outras entidades.

1.2 Ensino de Sociologia e a Escola

Atualmente percebemos que está se criando um sentido muito mais amplo do ideal de escola e seu papel enquanto agente socializador.

Observamos que a escola na contemporaneidade é alvo de várias instituições sociais como a família e o próprio mercado de trabalho que disputam sobre o que é mais importante para a formação do discente.

A escola, atualmente, apresenta um grande desafio pedagógico e sociológico segundo Mendonça (2011). Para a autora é pedagógico porque o processo de socialização do conhecimento escolar se imprime a partir de elementos históricos globais das relações sociais, isto traz para esse espaço a concretização de conflitos, crises e disputas concomitantes externamente, mas guardando sua especificidade; e sociológico, pois as mudanças das estruturas que a sociedade capitalista desencadearam ocorreram de forma global, afetando as instituições.

Com esses pressupostos o desafio da Sociologia se explica pelas transformações da estrutura que é resultado do próprio capitalismo. Este sistema interfere diretamente na Instituição escola. Não obstante, a escola possui características pedagógicas a serem consideradas, pois há um caminho a ser trilhado e a disciplina de Sociologia possui muito para contribuir à superação deste contexto atual. Pois,

Compreender esse fenômeno requer capturar a totalidade social e construir as explicações necessárias, a fim de possibilitar uma ação transformadora diante da problemática. Assim, mais que desafio, é uma necessidade desvendar o real e dele apreender as contradições e possibilidades de superação dos problemas originados da realidade (Dias, 2006). Discutir a escola implica, primeiro, reconhecer a articulação das dimensões sociológica e pedagógica no interior de um mesmo projeto; segundo, procurar apreendê-las em sua totalidade, em sua objetivação no real. (MENDONÇA, 2011. p.343)

Percebemos, ainda assim, que a crise que as escolas apresentam sempre existiu. As escolas, por várias questões, foram apontadas como as principais responsáveis pelo fracasso da sociedade, vistas também como “tábua de salvação”, pois vemos que ela é a única responsabilizada pela crise na vida social dos brasileiros. Para enfrentarmos esta crise temos que reconhecer que a instituição escola não pode estar diretamente ligada a embates partidários e econômicos, pois não é palco/espço de ganhos estritamente comerciais e de garantia de votos. A escola enquanto instituição possui a potência de materialização dos principais aspectos da vida social brasileira. Neste espaço os indivíduos se formam, além de se constituírem enquanto seres sociais, pertencentes a determinados grupos e, principalmente, o ambiente escolar atua como elemento essencial para construção de suas identidades. Dessa maneira,

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É – lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2004)

Vemos, portanto, que o indivíduo aprende a ser homem na sociedade, e o ambiente escolar é parte integrante dessas relações, onde o discente passa boa parte do seu dia, fazendo parte do seu aprendizado.

Observar a realidade não com olhar superficial, acrítico, cheio de sentimentos e

cheio de preconceitos, que são os olhares antagônicos à desnaturalização, tendo como base e como proposta para o ensino de sociologia em todo ensino médio. Junto a isso, levamos em consideração os conhecimentos científicos e técnicos propostos nas escolas para formação dos sujeitos críticos na sociedade e no seu entorno.

Epistemologicamente, os princípios de desnaturalização e estranhamento da realidade, caracterizam a pesquisa em Ciências Sociais e o ensino da Sociologia no ensino médio. Estranhamento, na concepção de Moraes e Guimarães (2010) seria,

[...] o ato de estranhar, o sentido de admiração, de espanto diante de algo que não se conhece ou não se espera; por achar estranho, ao perceber (alguém ou algo) diferente do que se conhece ou do que seria de se esperar que acontecesse daquela forma; por surpreender-se, assombrar-se em função do desconhecido, de algo que acontecia há muito tempo; por sentir-se incomodado ou ter sensação de incômodo diante de um fato novo ou de uma nova realidade; por não se conformar com alguma coisa ou com a situação em que se vive; não se acomodar; rejeitar. (MORAES, GUIMARÃES, 2010, p. 47).

O estranhamento causa incômodo e este incômodo reflete uma vontade de se inteirar mais sobre os assuntos, de uma forma mais elevada e crítica. Seria a prática de desmistificar, até mesmo as situações mais corriqueiras do dia a dia, ou seja, acontecimentos que são baseados no senso comum. Desta maneira, para que o estranhamento seja efetivo é necessário que os fenômenos sociais sejam problematizados por meio de questões que venham preencher essas lacunas: as respostas.

Já a ideia de desnaturalizar tem como reflexo transformar aquilo que é “natural”, visto pelo senso comum, ou que temos a impressão de que será sempre da mesma forma, que é a-histórico, sem uma explicação lógica, acreditando na imutabilidade do tempo e do espaço das coisas. Sendo assim, temos uma conexão direta entre o estranhamento e a desnaturalização das relações sociais, visto que:

[...] pode-se afirmar que a vida em sociedade é dinâmica em constante transformação; constitui-se de uma multiplicidade de relações sociais que revelam as *mediações* e as contradições na realidade objetiva de um dado período histórico. É representada por um conjunto de ações que se caracterizam pela capacidade de alterar o curso dos acontecimentos e provocar transformações no processo histórico. Os saberes sociológicos são construídos a partir da sistematização teórica e prática do processo social e a ação concreta dos homens delimita o campo de análise sociológica; além disso, a dinâmica da vida social oferece as ferramentas fundamentais para sistematização do conhecimento. (MORAES, GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Temos então, por conseguinte, que o objeto de análise da Sociologia tem como foco principal a vida social e todos nós fazemos parte desse objeto. O questionamento que fazemos é sobre como manter um distanciamento para que possamos entender a realidade de modo científico. Uma das respostas a esse questionamento de acordo com Moraes e Guimarães (2010) pressupõe a superação do senso comum em direção à análise científica da própria sociedade. E é por meio do estranhamento diante dessas situações já colocadas como perceptíveis, familiares que caracterizam e conferem, também, essas especificidades às Ciências Sociais.

Para os autores, olhar para além da realidade imediata, possibilitando a dessacralização e desnaturalização dos fenômenos sociais ao submeter os critérios científicos de análise é próprio das Ciências Sociais. (MORAES e GUIMARÃES, 2010). Esse olhar, que se caracteriza como guia em todo o Ensino médio na disciplina de Sociologia, faz com que o jovem no ambiente escolar entenda como se processam as relações sociais, refletindo nos seus processos subjetivos enquanto cidadãos, pertencentes a um mundo que pode ser compreendido sociologicamente, historicamente e criticamente.

1.3 A Questão Juvenil e o Ensino de Sociologia na Contemporaneidade

Pensar sobre a juventude atual, seus desafios e suas características, dentro da perspectiva sociológica de ensino é refletir sobre seus modos de ser e de agir em uma sociedade em mudanças permanentes. Em um contexto permeado pelo capitalismo avançado e por uma sociedade cada vez mais globalizada, a condição juvenil no Brasil – sobretudo nas periferias dos grandes centros urbanos – está cada vez mais afetada por todo esse processo. O que lhe é apresentado, muito frequentemente, é o mundo do trabalho precarizado, com baixa remuneração e más condições de trabalho.

O teórico Stuart Hall (2000) traz importante reflexão sobre a formação da identidade na sociedade contemporânea: para o autor, diferentes visões e antagonismos sociais produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, ou seja, identidades para os indivíduos. Por sua vez, para Dayrell (2007), as relações que se estabelecem entre juventude e escola passam, inevitavelmente pelo lugar social que o jovem ocupa. Implica aferir que ainda hoje, infelizmente, a escola pouco contribui para a construção e vivência juvenil dessa parcela da população brasileira.

A escola, com seu formato, pouco aproxima os jovens para vivenciar um ambiente de aprendizado e descobertas que os impulsionem para perceber que a busca por conhecimento é fundamental para uma participação cidadã cada vez mais efetiva. Tais questões nos fazem questionar como a escola faz parte da construção da identidade do jovem. Assim como suscita algumas reflexões importantes no que se refere ao papel da escola enquanto formação com a qual a atual juventude se identifica, bem como seus modos de organização e percepção do mundo e, em especial, do contexto no qual estão inseridos.

Antes, porém, cabe nos determos no papel da escola, quais seus objetivos e qual relação que mantém com os alunos dessa faixa etária. Quais seriam, portanto, os desafios que se colocam na prática docente e no papel da escola nesse contexto? Como a escola pode criar formas de estabelecer maior proximidade com a juventude?

Refletindo sobre essas questões trazemos o entendimento de Juarez Dayrell. Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, com especificidades que marcam a vida do aluno na sua individualidade. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume, por meio da escola, uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003).

As relações que se estabelecem no ambiente escolar são um dos principais meios para que ocorra a formação juvenil. Percebe-se que ela continua com os mesmos mecanismos e com a manutenção da mesma estrutura, isto é, mantém-se a mesma relação com os alunos, sem indícios de mudança a médios e a longos prazos. A mesma escola de ontem é a escola de hoje – e provavelmente será a de amanhã – concebendo o aluno em uma perspectiva que não se adequa à realidade contemporânea. Vale salientar, portanto, nesse primeiro momento no papel da escola para esse grupo específico. O segundo ponto que deveríamos nos deter é na juventude em si e na forma como ela interage na escola e como vivencia o ambiente escolar. Em contextos de trabalhos observa-se que os jovens não apresentam uma visão positiva quanto ao futuro nos estudos. Acredita-se também, que essa questão tenha relação com uma série de fatores inerentes ao comportamento do jovem na atualidade.

A juventude na atualidade está muito preocupada em adentrar no mercado de trabalho, tema muito caro ao Ensino de Sociologia, e com o acesso a bens e serviços; assim, eles reconhecem que para obter determinados produtos e ser consumidor de

determinadas marcas se dá somente pelo trabalho, ainda que precário. Eles estão continuamente expostos a propagandas cada vez mais sedutoras e assertivas, que os colocam em um mundo cada vez mais capitalista. Os alunos estão muito mais expostos à necessidade de consumo do que as gerações anteriores, por exemplo. Dessa maneira ocorre um impacto profundo no ensino, além da relação com os estudos e suas perspectivas em relação ao futuro. Nesse sentido, implica dizer que a sociedade capitalista em que estamos vivendo é um forte componente na formação dos alunos e da sociedade (DAYRELL, 2003). Observa-se então que o discurso sociológico presente no cotidiano das aulas, vem na mesma mão da vivência que o jovem apresenta, sendo importante nos atermos sobre as formas de comunicação que os discentes estabelecem entre si e com os outros, já que esse é um dado importante para a compreensão do contexto como um todo.

Torna-se importante destacarmos a relação que se estabelece entre identidade e contexto de vivência das experiências. Dayrell (2003) chama a atenção para o fato de que as práticas culturais juvenis são heterogêneas, orientando-se de acordo com preceitos oriundos de seus convívios, de acordo com suas especificidades, que acabam por sofrer influência tanto externa quanto interna. Há, portanto, uma série de diferenças dentro de um mesmo grupo de jovens que pensam, agem e têm visões distintas da realidade que os cerca. De igual modo, as tensões e ambiguidades aí aparecem, já que é preciso considerar o conjunto e as individualidades, isto é, no modo como cada um percebe e lê o mundo à sua volta.

Por fim, o terceiro ponto é uma tentativa de unir as duas faces de um mesmo problema, qual seja, se a escola faz a juventude, tentando entender como ela afeta e como é afetada por essa instituição. Primeiro é preciso considerar o contexto da escola pública: ela recebe anualmente estudantes em sua maioria em condição social de vulnerabilidade econômica. A saída entendida por eles é, em primeiro lugar, conseguir um emprego e, assim, poder comprar e ajudar em casa. Percebe-se que o estudo está relacionado à conclusão de uma etapa necessária, mas que não obrigatoriamente os conduziram a outras esferas, como a universidade, por exemplo.

Uma grande parte dos alunos que nos deparamos, com olhares baseados no senso comum ao olhar a para a sociedade, com frequência apresenta esse argumento: o da valorização do dinheiro, do acesso a bens e serviços de qualidade; eles já reconhecem que é isso que molda e define a vida fora do ambiente escolar. Daí a necessidade urgente que eles têm de tudo, de como conseguir isso, e, principalmente, de como viabilizar e manter esses recursos.

O imediatismo, a superficialidade, com olhar cheio de preconceitos e de

sentimentos e a ansiedade diante das rápidas mudanças na sociedade e, por extensão, nos produtos que por meio de propagandas ostensivas, seduzem os consumidores juvenis na busca por substituição constante de seus bens. Há tempos o mercado entendeu que a juventude é um excelente mercado; há, hoje, uma propaganda presente em todos os espaços que a juventude está; destaco a internet como esse mecanismo que acelera e atua diretamente nesse processo.

A escola pública e de periferia (principalmente a dos grandes centros urbanos) tem uma série de desafios pela frente. Cotejando os textos com a proposta de reflexão inicial, há, pelo menos, duas perspectivas que se chocam: a primeira é a do caráter permanente e não propenso às mudanças – esse é o da escola pública; e o segundo é a mudança constante da juventude e da sociedade em que vivemos. Impossível pensar que não houve mudanças significativas na sociedade brasileira se considerarmos um recorte temporal de, no mínimo, dez anos. O acesso à informação e a reivindicação por representatividade em variados espaços se apresentam como dois dos mecanismos importantes para se pensar em qual direção a escola está caminhando em relação ao tratamento das juventudes. A sociedade se transforma, as pessoas passam constantemente por um processo de mudança e isso impacta na forma como nós nos relacionamos e lidamos com o conhecimento. Acredita-se ser necessário que a escola comece a pensar em uma articulação (mais) coesa entre o conhecimento transmitido e sua relação com a juventude, justamente porque isso tem impacto direto na forma como os jovens vão se entender como participantes efetivos de uma sociedade; sociedade esta que, dada as suas enormes desigualdades sociais, precisa de cidadãos

conscientes de seu papel e, principalmente, de seu poder de pressão em relação aos representantes nas esferas legislativa, executiva e judiciária de nosso país.

Considerando, portanto, os autores Hall (2000) e Dayrell (2007) e estabelecendo uma relação com meu contexto de trabalho, isto é, com o perfil dos alunos, percebe-se que o atual contexto histórico-social interfere diretamente na formação da identidade da juventude, uma vez que eles estão mais expostos aos impactos das mudanças que estão em curso na sociedade brasileira, sobretudo a PEC 95, que se coloca enquanto um dos principais entraves dentro dos instrumentos de equacionalização de justiça social no país - que é o congelamento dos gastos com educação e saúde por duas décadas - além da Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência, caso esta última seja aprovada.

Tendo esses elementos norteadores da formação humana e em especial a do jovem na escola a Arte possui uma função essencial ao homem, pois é indispensável ao indivíduo e às sociedades. A Arte, o homem e suas produções são indissociáveis, pois sem homem não existe Arte e vice versa. Sendo assim justifica-se a presença da interdisciplinaridade entre Arte e o Ensino de Sociologia na formação dos jovens no ambiente escolar. Pensando essas inerências dos pontos de convergência citados vemos uma outra forma para se pensar a educação a partir do par *experiência/sentido* (LAROSSA 2002). Para o autor,

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que 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, e não vou retomar a discussão. (LAROSSA, 2002, p.1)

Para Larossa (2001) podemos convergir os campos técnicos com o crítico, por meio de uma nova experiência de educação, e é nesse íterim que a Arte se apresenta como uma possibilidade necessária para o Ensino de Sociologia, culminando em uma

formação cidadã mais coerente e efetiva. Verifica-se que o mundo é pautado por excesso de informação, entretanto as experiências, onde se vê a verdadeira aprendizagem torna-se cada vez mais rara no espaço da escola.

De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país (OCN, 2006, p. 110).

Verificamos, portanto, que as OCNs já orientam sobre a importância da presença e discussão da relação entre formação cidadã do jovem esteja presente no currículo escolar, ao qual trataremos no próximo tópico.

1.4 Currículo de Sociologia no São Paulo Faz Escola - SPFE²

A partir do questionamento do que seja currículo Lopes e Macedo (2011) reiteram a impossibilidade de uma resposta objetiva para tal questão. A formação de um currículo parte da premissa de que existem acordos sobre o quê realmente seria currículo, ou pelo menos, o que constituiria. Portanto o currículo vai desde os guias curriculares propostos pelas redes de ensino, sejam elas estaduais municipais ou federais, até o que ocorre nas salas de aula. Vemos, então, que o currículo acolhe múltiplos significados.

As autoras postulam que com o movimento Escola Nova nos anos 20 no Brasil, e o processo de industrialização americana, o currículo era pensado e organizado sobre a égide “do que se deveria e valeria a pena ensinar”. Pois,

Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto - longe disso. Mas significa, na minha opinião, que temos a responsabilidade que a acompanha a especialização: dizer a verdade é nosso campo, como a vemos. Ao mesmo tempo, tais questões “o que ensinar na escola” constitui apenas o nível de investigação para a teoria do currículo. O currículo foi associado por tempo demais apenas a escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional (YOUNG, 2014, p. 190-202).

Concernente a esse pensamento Young (2014) complementa que as questões

² O Programa São Paulo Faz Escola está neste momento suspenso nas escolas públicas do Estado de São Paulo, porém durante o desenvolvimento da pesquisa era ele que estava vigente, já em fase de transição.

referentes ao que compõem o currículo escolar estão longe de ter uma resposta fechada. Somando-se a isso, segundo ele, existe uma dificuldade a partir do momento que todo mundo acredita que tenha a resposta. O autor faz referência, principalmente, àqueles que detêm o poder político que na sua grande maioria não reconhecem o conhecimento dos especialistas sobre o assunto. Essa não admissão é culpabilizada também pelos especialistas que dentre as suas teorias não chegam a um acordo sobre o que compõe um currículo.

Voltando-se as hierarquias de poder é, portanto, imperativo trazer o pensamento de Michel W. Apple (2003), o qual postula que a educação teve sua base alicerçada em interesses de grupos dominantes. Para ele o currículo não pode ser construído por meio de fixação simples e conteudista. O currículo é resultados de variados agrupamentos sociais, e esses conjuntos definem o que será difundido no ambiente da escola.

Vale ressaltar que com o passar dos anos a escola foi se complexificando junto aos processos históricos de produção e industrialização. A educação foi se tornando uma atividade especializada.

A escola além de transmitir um currículo que é basicamente um conhecimento especializado, é geralmente organizada para haver uma transmissão de geração a geração Young (2014). E sua reprodução vem ao encontro da reprodução dos meios de produção sobre uma lógica capitalista.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito do seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para

a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita. (SILVA, 2003, p.33).

Vemos que a escola, por meio de seu currículo reproduz não apenas uma sociedade em estratos sociais, mas também culturais e de força de trabalho para determinadas camadas sociais. Neste contexto é que o currículo de Sociologia do estado de São Paulo está imerso.

Nacionalmente decorrente da implementação da LDBN nº 9394/96 houve uma reorganização curricular. Tendo como princípios norteadores no seu Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a Arte e o saber;*
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VII - valorização do profissional da educação escolar;*
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*
- IX - garantia de padrão de qualidade;*
- X - valorização da experiência extra-escolar;*
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)*

*XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
(Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)*

Neste contexto o currículo de Sociologia do Estado de São Paulo está imerso e devem resvalar, além das questões propostas na forma da lei, também, as concepções específicas de cada comunidade escolar, refletindo em todos os agentes que participam deste ambiente. Por isso é necessário entender que as propostas teóricas dos currículos interferem diretamente na prática cotidiana.

Segundo Silva (2005, p.17) o currículo é caracterizado por três tipos de conceitos ou teorias: teorias tradicionais, teorias críticas, e teorias pós-críticas. As teorias tradicionais têm como ênfase: ensino-aprendizagem, avaliação, metodologia, didática organização, planejamento, eficiência e objetivos; já as teorias críticas enfatizam: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência. Finalizando, temos as teorias pós-críticas que enfatizam: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

As teorias pós-críticas acabam se destacando no cenário atual, pois os currículos existentes acabam abordando algumas questões que são norteadas. Algumas dessas questões estão diretamente relacionadas com o currículo de Ensino de Sociologia, presente na matriz processual do Estado de São Paulo.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo a Matriz Processual tem o objetivo de orientar o trabalho do professor em sala de aula. Por tal motivo, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), no intuito de propiciar mais e melhor aprendizagem às crianças e jovens de sua rede de ensino elaborou, a partir de 2008, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que atualmente se encontra em processo, contendo as referências curriculares para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Vale lembrar que mesmo sem a aprovação efetiva da Base Nacional Comum do Ensino Médio (BNCC) que foi aprovada em dez/2018, o Estado de São Paulo já oferece materiais para a transição da mesma aos professores. No documento da Matriz, são explicitados princípios e concepções de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, assim como em

Sociologia, e ainda propõe os conteúdos e as habilidades que devem orientar a prática pedagógica, bimestralmente, por ano e série. Para ampliar os limites das Matrizes de Referência para a Avaliação Processual (MRAP) é suscitada, também, a importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento integral dos alunos. A MRAP sintetiza os conteúdos bimestrais para cada ano do Ensino Médio indicando as competências e as habilidades que devem ser trabalhadas.



Imagem 1- Capa da Matriz de Avaliação Processual/SP

No interior da MRAP para o primeiro ano os conteúdos propostos são: o aluno na sociedade e a Sociologia; Sociologia e o trabalho do sociólogo; o processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade; como pensar diferentes realidades; homem como ser social; o que permite ao aluno viver em sociedade; a inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho; relações e interações sociais; socialização e o processo de construção da identidade; o que nos une como humanos, o que nos diferencia como humanos, conteúdos simbólicos dos relacionamentos sociais, conteúdos simbólicos da vida humana, desigualdades de classe, gênero e racial.

Já no segundo ano temos como conteúdos: a população brasileira, estrangeiro do ponto de vista sociológico, formação da diversidade, a importância da cultura na vida social, consumo versus consumismo, cultura jovem, o trabalho como mediação, divisão social do trabalho, processo de trabalho e relações de trabalho emprego e desemprego

na atualidade, violências contra o jovem, contra mulher, escolar e suas diferentes formas: simbólicas, físicas, psicológicas, doméstica, sexual, dentre outras.

Compreendendo o terceiro ano temos: o conceito de cidadania o significado de ser cidadão ontem e hoje; a conquista dos direitos civis políticos sociais e humanos no Brasil; o processo de Constituição da cidadania no Brasil por meio da Constituição Cidadã; forma de participação popular na história do Brasil pelos movimentos sociais contemporâneos: operário e sindical, trabalhadores sem-terra, negro, feminista, ambientalista, LGBT; a cidade como lugar de contradições e conflitos; organização política do estado brasileiro; Estado e Governo; formas e sistemas de governo; eleições e partidos políticos; como funcionam as eleições; desumanização e coisificação do outro; reprodução da violência e da desigualdade social e o papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.

Nos cadernos do aluno, assim como o do professor, a MPAV está presente de maneira pormenorizada amparadas nas competências e habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos. Neste contexto percebe-se a presença da Arte neste material. Entretanto, ela se apresenta de maneiras variadas, por meio das suas linguagens como estratégia pedagógica para provocar sensibilizações e estranhamentos. No próximo capítulo discutiremos a importância de um possível diálogo entre Arte e Ensino de Sociologia, assim como, suas relações com a sociedade.

2. A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE ARTE E SOCIOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DA SOCIEDADE

2.1. Ensino de Sociologia e Arte: a importância desses diálogos

No primeiro capítulo tratamos do ensino de Sociologia, de sua história, do percurso das Ciências Sociais no Brasil, bem como da questão juvenil e o currículo de sociologia na contemporaneidade. Neste capítulo trataremos sobre a necessidade da Arte na educação e sua relação com o Ensino de Sociologia, bem como as possibilidades de um diálogo específico com o Ensino de Sociologia enquanto processo formativo no ambiente escolar. Trataremos também das linguagens artísticas, que são Teatro, Movimento/Dança, Música e Artes Visuais, destacando que em relação ao Teatro/Movimento e às Artes Visuais apresentaremos, no capítulo três, uma possibilidade de diálogo entre estas linguagens e o ensino de Sociologia a partir de leitura de imagens do artista Pablo Picasso e o jogo dentro da perspectiva do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Primordialmente imaginava-se neste capítulo visualizar a Arte especificamente como um recurso didático e suas relações com o ensino de Sociologia na educação básica. Entretanto, é visível que as disciplinas Arte e Sociologia, além de individualmente terem as suas particularidades, possuem também algumas similaridades quanto à aceitação e percurso na escola básica.

Arte enquanto disciplina está presente na Educação Básica. Entretanto, para além do ambiente escolar visualizamos a sua diversidade nas relações sociais cotidianas e suas manifestações enquanto Cultura. O ensino de Arte tem como base o PCN- Arte compreendendo prioritariamente as seguintes linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Consta na Proposta Curricular de Arte (PCN-Arte) do Ensino Médio que Arte foi:

Inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aparece além de música, artes visuais, dança e teatro, as artes audiovisuais. Entre as competências gerais em Arte no Ensino Médio espera-se que os alunos aprendam, “de modo sensível-cognitivo” a “realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural” (BRASIL, 1988).

Para além de uma compreensão da realidade social do estudante por meio da Arte vemos uma relação direta com o Ensino de Sociologia a partir do momento que

olhamos para a cultura, pois sabemos que todo indivíduo é uma construção histórica e social permeado por ela, e que os processos de construção identitária do aluno acontecem por meio da cultura.

Dentro do que é proposto para a Educação Básica em Arte vemos, porém, a utilização de suas linguagens enquanto recurso didático e metodológico também por outras disciplinas que compõem o currículo do aluno do Ensino Médio. Isto mostra o alcance, assim como as possibilidades de diálogo da Arte com outros currículos, assim como com outras áreas do conhecimento, vislumbrando seu alcance e grandeza.

Delinear, portanto, o que seja Arte na sociedade sabemos que é tarefa difícil de se configurar, pois vários teóricos já se debruçaram a tal intento. Entretanto vemos que ela pode ser utilizada como possibilidade para ensinar Sociologia. Temos inúmeros conhecimentos que poderiam se configurar como sendo Arte. A exclusividade do termo se distingue de diversas formas dependendo da abordagem teórica, do espaço e do tempo, sendo que a partir de uma perspectiva temporal torna-se mais complexa. O que nos cabe no momento é saber que a Arte existe e que ela pode contribuir para a educação como um todo, especificamente no Ensino de Sociologia. Quando partimos do que é conhecido como sendo Arte verificamos que:

Todos sabemos que a Mona Lisa, que a Nona Sinfonia de Beethoven, que a Divina Comédia, que Guernica de Picasso ou o Davi de Michelangelo são, indiscutivelmente, obras de Arte. Assim, mesmo sem possuímos uma definição clara e lógica do conceito, somos capazes de identificar algumas produções da cultura em que vivemos como sendo "Arte" (a palavra cultura é empregada não no sentido de um aprimoramento individual do espírito, mas do "conjunto complexo dos padrões de comportamento, das crenças, instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade", para darmos a palavra ao Novo Aurélio) (COLI, 1995, p. 4).

A Arte assim como a as relações sociais, que se estabelecem no decorrer dos tempos, são permeadas pelos indivíduos culturalmente, pois se entrelaçam e constituem resignificando-se, pois ao mesmo tempo que a Arte é modificada pelo homem, ele é modificado por ela. Essas ressignificações ocorrem em processo relacional, ou seja, podemos dizer que existe uma "codependência" entre a Arte e a existência humana. Sendo assim,

Quando pensamos, olhamos, fazemos Arte ou escrevendo sobre ela, há diferentes saberes estéticos e culturais que dão extensão as nossas ideias e conceitos sobre Arte. Nomeamos de saberes estéticos e

culturais, os saberes que muitas vezes se encontram na própria história da Arte que apresenta um discurso interpretativo e teórico sobre as obras de Arte como também em outras formas de pensar a Arte que nos chegam por meio da filosofia e da sociologia da antropologia ou da psicologia (BRASIL, 1988 p. 42).

Assim como a Arte os seres humanos, por meio da cultura, também são construções históricas e sociais. Tanto a Arte quanto a cultura percorrem os tempos, além de serem compartilhadas por grupos de pessoas. Isto ocorre apesar da Arte ter sido criada e recriada por meio de manifestações artísticas do homem. Uma parte da sociedade não tem acesso com equidade à Arte, mesmo tendo permeado a sua criação, além de se fazer presente na sociedade.

Essas manifestações nos fazem compreender como se processa a vida humana, suas crenças, seus costumes, modos de agir e dizer, além de seu reflexo na decadência moral e econômica. Elas são criações que determinam emoções coletivas e individuais ao mesmo tempo perpetuando-as. Relação de produtos da estética criativa que expressa o imaginário de diferentes culturas, se renovando através dos tempos, construindo e reconstruindo o trajeto da história da humanidade (FISCHER, 1981). “A Arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, o modo de praticar a cultura”(Canclini,1984, p.209).

A existência da Arte e da própria humanidade estão intrinsecamente ligadas. Portanto a arte deve ser compreendida como essencial para a formação humana, pela escola e, também, na construção das identidades dos alunos. Isso faz com que o homem evolua, em todos os campos, potencializando a sua criatividade.

Para Fischer (1983), entendida como ideia de dispor o homem em equilíbrio, levando em conta seu entorno, caracteriza-se como um reconhecimento parcial da sua necessidade e da sua natureza, visto ser impossível um equilíbrio permanente entre o homem e o seu meio, sugere que a arte será sempre necessária.

O pintor Mondrian, por sua vez, falou do possível “desaparecimento” da Arte. A realidade, segundo ele acreditava, iria cada vez mais deslocando a obra de arte, que essencialmente não passaria de uma compensação para o equilíbrio deficiente da realidade atual. Arte desaparecerá na medida em que a vida adquirir mais equilíbrio (FISCHER, 1983, p. 11).

Temos, então, segundo esses pressupostos, não a necessidade passageira da arte, mas sim a sua constância, ou seja, a permanência da arte sempre será necessária para manutenção do equilíbrio do homem pois,

Desde que um permanente equilíbrio entre o homem e o mundo que o circunda não pode ser previsto nem para a mais desenvolvida das sociedades, trata-se de uma ideia que sugere, também, que a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária (FISCHER, 1983, p. 11).

Entretanto,

O problema principal da arte do nosso tempo, em que estala por todas as juntas a armadura do capitalismo, é criar uma ponte nova entre o povo e o artista - e por isso entenda-se todo o mundo, todos os não artistas (FISCHER, 1983, p. 9).

Para Canclini (1984) “a arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura”. Pois,

Continuamos pensando que as definições universais e intemporais são idealistas e etnocêntricas, mas podemos formular – mais que uma definição que encerre o problema – uma caracterização provisória e operacional, um instrumento que permite conhecer a realidade e nela atuar. Se partirmos do que ela foi nos últimos séculos, de sua trajetória em nosso continente e das transformações exigidas por uma estratégia revolucionária, podemos afirmar que a arte abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividade de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou de uma classe social, em função de uma práxis transformadora (Canclini, 1984, p.207-209).

Portanto o Diálogo entre a Sociologia e a Arte é mais uma possibilidade, não só para o Ensino de Sociologia, mas também para que haja um contato maior com a Arte que é parte integrante da formação do indivíduo, assim como das sociedades. Dentre as diferentes possibilidades elegemos aquelas que permitem uma maior aproximação entre os dois conteúdos curriculares.

A seguir trataremos das linguagens artísticas presentes no currículo de Arte. Por meio delas pode haver uma conversa com o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Iniciaremos pelo Teatro. A escolha teórica é a do Teatro do Oprimido, do teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Tal escolha foi realizada por considerarmos que Boal traz importantes contribuições ao diálogo sobre como o Teatro pode ser, de fato, elemento vivo dentro de uma sociedade e porque ele capacita qualquer pessoa a

apropriar-se do “fazer teatral”. Dessa forma, as contribuições ao ensino de Sociologia podem ser profícuas.

2.2. Teatro do Oprimido de Augusto Boal e o Ensino de Sociologia

A apresentação dos jogos teatrais, sistematizados por e Augusto Boal são meios eficientes, propícios a instigar a imersão nos modos de ser e estar da criança e do adolescente ao surgimento de uma perspectiva plausível ao nos referirmos à transformação cultural e social, assim como a formação de uma sociedade mais coesa. Segundo esses pressupostos o teatro se configura e encontra-se, como forma de ensino, em um terreno fértil, pois ao mesmo tempo em que se aproxima da realidade por meio das representações sociais, onde a relação entre o real e o fictício se tornam uma “via de mão dupla”, representa os dramas sociais da vida real tornando-se ferramenta imprescindível para entendermos a realidade e aplicarmos essa relação ao Ensino de Sociologia.

Erving Goffman (2014) em sua obra “A representação do eu na vida cotidiana” aborda a temática do teatro das interações. Sua teoria abrange o comportamento humano como um todo. Ao nos depararmos com suas teorias sobre esse comportamento, percebemos que o autor acredita que todo relacionamento social é visto como sendo uma cena de teatro, em que existem trocas de ações, respostas e proposições apresentadas dramaticamente.

A estes conceitos e relações surge a necessidade e a dúvida quanto ao emprego da Arte, enquanto expressão cênica, para alunos do Ensino Médio, pois:

Quando falamos em teatro, geralmente nos vem a ideia de local, de uma casa de representações onde ocorrerá um espetáculo, uma peça teatral. Neste local, pessoas muito bem vestidas se sentam nas cadeiras para assistir a um grupo de atores que lhes apresentará uma história. Ao final do espetáculo, como manda o bom costume, gostando ou não da peça, as pessoas aplaudem e vão embora para suas casas. (CORDEIRO 2009, p.96).

Entretanto, com toda essa complexidade, a expressão cênica vem aliar as relações entre Ensino e Arte no contexto escola via relações e interações no próprio cotidiano dos atores envolvidos no processo de aprendizagem. Sobre esses aspectos encontramos uma relação dicotômica entre o real e o fictício presente na vida escolar do discente, pois ao mesmo tempo em que o aluno é ator de suas ações enquanto ser social se torna espectador enquanto aprendente ao observar a realidade à sua volta. Analisando comparativamente sob a ótica de Augusto Boal diríamos que:

(...) a invenção do teatro é uma revolução do tipo copernicano: em

nossas vidas cotidianas somos o centro dos nossos universos e vemos fatos e pessoas segundo uma perspectiva única: a nossa. Em cena, continuamos a ver o mundo como sempre o vimos, mas agora também o vemos como o vêem os outros: nós nos vemos como somos vistos. A nossa própria, acrescentamos outras perspectivas, como se víssemos a Terra da Terra onde moramos, e pudéssemos vê-la também da Lua, do Sol, de um satélite ou das estrelas. Na vida cotidiana vemos a situação; em cena, nós nos vemos a nós e vemos a situação na qual estamos: nós em situação, vistos por nós mesmos. (BOAL 2002, p.39).

Boal (1991) afirma também que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano. Ele é a principal fonte de som e movimento. Segundo o autor, para que possamos dominar os meios de produção teatral, devemos primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Segundo ele:

Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o "espectador" estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de "espectador" e assumir a de "ator", deixando de ser *objeto* e passando a ser *sujeito*, convertendo-se de testemunha em protagonista (BOAL, 1991, p.143).

Boal (1991) sugere que a conversão de espectador em ator pode ser sistematizada em quatro etapas: conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo, o teatro como linguagem e o teatro como discurso.

Para a primeira etapa, "conhecimento do corpo", o teatrólogo sugere sequência de exercício para que o participante possa conhecer o próprio corpo, além de suas limitações e possibilidades, suas deformações sociais, além de possibilidades de recuperação. Na segunda etapa, em "tornar o corpo expressivo", ele sugere jogos em que cada pessoa possa se expressar com o corpo, deixando de lado outras formas de expressões mais utilizadas no cotidiano. Na terceira etapa, o "teatro como linguagem", inicia-se o processo da prática do teatro como linguagem viva e presente enquanto processo. Já na quarta etapa, intitulada "teatro como discurso", o espectador/ ator apresenta o seu espetáculo levando em consideração as suas necessidades de discutir alguns temas ou de ensaiar ações específicas (BOAL, 1991).

Ainda assim, na quarta etapa, o "teatro como discurso" é apresentado com exemplos de sete propostas/jogos: "teatro-jornal", "teatro invisível", "teatro-fotonovela", "quebra de repressão", "teatro mito", "teatro julgamento" e "rituais e máscaras". Com o teatro de Augusto Boal podemos relacionar o fazer teatral a várias temáticas do ensino de Sociologia, auxiliando na aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

É de fundamental importância ressaltar que ao nos reportarmos ao Brasil, à relação interdisciplinar neste contexto, o ensino de Sociologia/Arte, começa a ter uma

relação pedagógica, na qual não se pressupõe uma hierarquia nas ações dos professores com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, (BRASIL, 1971). Essas relações se atualizam refletidas no material do aluno e do professor oferecido pelo governo do Estado de São Paulo vistos principalmente no primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

Ademais, para que houvesse o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, foi necessário proferir reformulações constitucionais, evidenciando as diretrizes para serem utilizadas pela educação nacional que tendo nas LDB's de 1961, 1971, assim como de 1996 projetos e propostas de desenvolvimento educacional e social, em várias esferas como: trabalho, política, cultura, escola sociedade, educação, entre outros, vistos em processo a partir de pressupostos políticos, governamentais, assim como da sociedade civil em seus aspectos.

Nesse sentido percebe-se, sendo valioso mencionar que desde então, toda a equipe gestora: coordenadores pedagógicos, docentes, professores, assim como pesquisadores não tem medido esforços para que a educação seja impulsionada para que possa configurar em uma ação múltipla de possibilidades no que se refere à redução da fragmentação do conhecimento sistematizado.

É sabido que essas fronteiras do conhecimento foram postas devido ao grau de especialização ao qual a sociedade foi se transformando de forma acelerada, principalmente a partir do século XX. As transformações tecnológicas inerentes ao mesmo século, por conseguinte, deram passagem para a subsequente aceleração tecnológica, mudanças e desequilíbrios econômicos. Nesse contexto as máquinas substituíram em parte a mão de obra da população visualizando mudanças das mentes, assim como, de percepção do mundo que se conhecia até então (SEVCENKO 2001). Segundo o autor:

Para se ter uma ideia da amplitude e densidade dessas mudanças tecnológicas, consideramos alguns dados relativos ao século XX. Se somássemos todas as descobertas científicas, invenções e inovações técnicas realizadas pelos seres humanos desde as origens da nossa espécie até hoje, chegaríamos à espantosa conclusão de que mais de oitenta por cento de todas elas se deram nos últimos cem anos. (SEVCENKO 2001, p.24).

Por mais que houvesse todas essas revoluções tecnológicas, principalmente a partir do século XX, a Arte nunca deixou de ser em sua essência e aplicabilidade uma polifonia entre os meios que são utilizados para produção em massa até então, visualizando uma mecanização e reprodução dos corpos, em contraponto ao grau de

capacidade criativa do homem. Sendo assim o ensino de Sociologia, por meio da Arte, pressupõe uma relação criativa que faz com que os educandos possam participar aprendendo e compreendendo a realidade social por meio, por exemplo, de jogos teatrais ao visualizar os dramas sociais reais na ficção.

Somando-se a isto:

A atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da Arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No Ensino Fundamental, a Arte passa a vigorar a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) enquanto área de conhecimento no currículo da escola brasileira, através de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (KOUDELA 2001, p.1)

Para Koudela (2002) os PCNs foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas que já existiam no país, considerando também a necessidade de construir referências nacionais comuns a todo o processo educativo das regiões brasileiras. É Sabido, segundo ela, que o contexto educacional brasileiro perpassa por questões de diferentes naturezas, onde o currículo apresenta vários dilemas, principalmente se levarmos em consideração a contemporaneidade em um país de proporções como o nosso, visto que há impasses na escolha metodológica mais adequada a cada região, tendo um tronco único que contemple a todas.

O Teatro vem contemplado de forma ampla nos PCNs – Arte a partir de sua gênese em rituais de diferentes culturas, formas de atuação como instrumento de aprendizagem. Entretanto também é contemplado de forma interdisciplinar em Sociologia como instrumento de aprendizagem, assim como abordando temas da mesma. Portanto:

Nessa perspectiva, os Temas Transversais incorporam as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual, do Trabalho e Consumo. Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana.(KOUDELA 2001, p.2)

A prática do teatro na escola proporciona muito mais que uma simples concepção de prática artística, mas também uma prática que requer relações e interações sociais diárias. Sendo assim, essa relação proporciona muito mais que aprendizagens e sim formação individual para uma ação coletiva dos alunos em sociedade. Vemos então que a:

A sociologia lida com as relações, os processos e as estruturas sociais.

Um tema particularmente importante da reflexão sociológica é a interação social, momento primordial na gênese e reiteração do social. Todo fato social caracteriza-se por ser um nexos de relações sociais. São as relações, desdobrando-se em processos e estruturas, que engendram a especificidade do social. O homem se constitui como ser social no mesmo processo por meio do qual se constitui a sociabilidade. (Ianni 1996, p.27)

Para Otávio Ianni (1996) a Sociologia lida com os processos sociais de uma forma completa e complexa, pois lida com os processos e estruturas sociais promovendo a interação social. Segundo ele o homem se constitui enquanto ser social na relação com outros seres sociais compartilhando condições e situações, desenvolvendo atividades e reações, praticando ações e relações que são dependentes entre si se influenciando reciprocamente.

Tendo esses pressupostos vemos que as interações sociais são dinâmicas, se assemelham e estão intimamente relacionadas com a prática do Ensino de Sociologia por meio do Teatro a partir do momento em que se iniciam os dramas sociais fictícios, tendo como fio condutor a exemplificação do drama real, presenciado e experienciado pelos estudantes. O drama da vida real, nesse sentido, está mais do que interligado ao drama fictício. O cênico, enquanto meio de ensino, permite o entendimento pelo aluno de uma sociedade complexa na atualidade. Visto que:

As noções de interação, organização, sistema e mudança, entre outras, apresentam-se como possibilidades de pesquisar e explicar a anatomia das relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica que articulam as desigualdades e os antagonismos sociais, econômicos, políticos e culturais. (IANNI,1996, p.27).

Vemos que, fazendo uma análise comparativa com Ianni (1996), podemos chegar ao entendimento que a utilização do teatro como forma de ajudar o aluno a compreender a realidade social, em uma sociedade que se apresenta de forma completa e cada vez mais complexa no decorrer dos tempo se torna questão imprescindível para potencializar a aprendizagem, pois:

A expressividade dramática evidencia a tendência do ser humano para a representação, experimentando papéis e vivendo situações. A capacidade de representação dramática está presente tanto nos jogos de faz-de-conta quanto num espetáculo de teatro representado por atores profissionais, assumindo diferentes formas que se desenvolvem através de um processo evolutivo e construtivo, da criança até o artista adulto. Enquanto que o jogo de faz-de-conta, em suas formas iniciais, é totalmente improvisado ao sabor da imaginação dramática da criança, o espetáculo teatral, embora também necessite da espontaneidade, da improvisação e da intuição, resulta de um processo de criação e construção intencional, exigindo domínio da linguagem específica que

só se completa com a presença do público. (KOUDELA, 2001, p.3)

Por meio dos jogos teatrais, os alunos podem entender os dramas sociais através da representação dramática, ao mesmo tempo em que aprendem a fazer a leitura das cenas de teatro no plano fictício, que nascem na ação improvisada, fazem uma associação direta com os dramas sociais reais, através da contínua interação entre seus pares, produzindo aprendizagens individuais e coletivas. No terceiro capítulo mostraremos como a arte, por meio da dança, teatro, música e artes visuais, se apresenta nos cadernos do SPFE e apresentaremos propostas de leitura de imagens e jogo teatral como proposição dialógica para o Ensino de Sociologia.

2.3. A Educação, Ensino de Sociologia e Dança.

A escolha de se trazer um pensamento em Dança para esta discussão se dá, não apenas por estar contido em uma das linguagens principais presentes em Arte, mas também pela sua presença enquanto construção do corpo social na escola. Para Katz (2005), “A Dança é pensamento do corpo”. Corpo este que se insere com sua completude e complexidade em vários espaços sociais. E este corpo está inserido no ambiente escolar de várias maneiras: como ação social, política, estética e artística.

Conseguimos enxergar nela várias realidades; podemos escolher muitas perspectivas de análise, porém cada uma terá seu referencial, seu aprofundamento, seus amparos, porque vislumbramos na educação nosso olhar inacabado, nossas predileções e experiências.

Formas de ampliação das metodologias e meios educativos, rompendo os limites físicos e arcaicos da educação formal, por meio da inserção de outras linguagens, pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos, democráticos, sociais e, principalmente educativos, visando à participação cidadã. Acredita-se que é importante reforçar a articulação entre sujeito e cultura/sociedade na construção da cidadania e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade, onde cada um que vive pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização da escola, postulando uma nova forma de organização diferente da que está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico.

A reorganização do processo educativo, aliada a presença forte do Estado com a participação que os alunos devem assumir na construção do conhecimento faz parte de processos muito mais amplos ora em curso em todo o Brasil, na busca por uma

“aventura intelectual” ou processo de descobrimentos, mediada por professores. Nesse modelo, o papel dos alunos e das alunas na escola deixa de ser o de memorização dos conteúdos ou apenas de interpretar os dados trazidos pelos professores, livros e internet. A “aventura” intelectual pressupõe dar voz e espaço de ação aos estudantes, a fim de promover a aprendizagem coletiva e cooperativa, sendo incitados pelo professor a curiosidade para questionar a vida cotidiana e os conhecimentos científicos e, acima de tudo, o professor deve dar condições para que encontrem as respostas para suas próprias perguntas e da sociedade em que vivem.

Nessa concepção, Araújo e Arantes (2007) enunciam que a construção dos conhecimentos pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva dos processos educativos. Segundo os autores, “um sujeito, isto é, o aluno”, tem que construir sua inteligência, sua identidade e produzir conhecimento através do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Ou seja, um sujeito deve ser autor do conhecimento, e não mero reproduzidor daquilo que já foi produzido. De acordo com os autores, é preciso também um novo papel para os professores que, de únicos detentores do conhecimento, passam a ser, na relação professor/aluno, mediadores do processo ensino-aprendizagem.

No âmbito do ensino, é inegável que a dança pode possibilitar ao adolescente o desenvolvimento das várias habilidades como a motora, a comunicativa e, principalmente a social. Para que tais habilidades possam ser adquiridas, e que esse aprendizado se concretize, é necessário que, durante o processo de aprendizagem, os adolescentes possam aprender sobre a combinação das formas corporais, espaciais e dinâmica. Assim, pode-se, por meio da relação entre ensino e dança, potencializar a capacidade expressiva e comunicativa dos mesmos, bem como promover uma socialização.

Ao dançar, a criança não estará concentrada apenas em um objeto, em uma pessoa, mas fixada no seu entorno e na sua relação com a escola e o seu ambiente em específico. Por meio dessa relação, ela descobre o seu corpo, a sua mente, seus pensamentos, sua imaginação e sua linguagem. Ela tomará consciência de sua imaginação, bem como da comunicação criada por essa linguagem e dos limites que este potencial poderá lhe oferecer. Jussara Setenta (2008), no seu livro intitulado “*O fazer-dizer do corpo: Dança e performatividade*”, traz essas novas abordagens do corpo citadas anteriormente de maneira clara quanto às novas dimensões, propriedades e configurações a essas percepções.

Segundo a autora, o corpo se apresenta de maneira complexa em relação ao seu entorno, pois não podemos utilizar a mesma forma de análise para os mesmos corpos porque se relacionam de maneira diferente. Essa complexidade nos faz pensar e repensar o que temos até hoje em relação ao corpo, instigando também um novo pensamento de maneira complexa para tentar compreender novas ações e reações do corpo no ambiente social. Corpo este que se relaciona com outros corpos socializando-se.

Para Setenta (2008) os atos de falas, que também são corpóreos, nos permitem formular questionamentos que situam não só o corpo em relação à linguagem, mas também face às instituições por onde circunda. Evidente que essas estruturas de poder se ampliam não só do ponto de vista político, como também, histórico e social, pois as relações que se estabelecem no ambiente escolar dependem da formação histórica, social e política refletindo no pensamento contemporâneo, e faz com que os corpos sigam uma determinada estrutura vigente do espaço escolar, determinada por normas e regras.

Vimos que a escola em relação ao corpo vem se tornando um grande campo de atuação e reconhecimento por meio da elaboração de novas metodologias de aproveitamento do movimento dos jovens e entre eles. Movimentos estes que se desambiguizam por meio da relação entre aluno-escola-dança. Portanto, visto que as pessoas da sociedade contemporânea atuam e, constantemente, se reconfiguram de maneira processual, e que essa atuação está imbricada com o aprendizado por meio do corpo físico, tendo como mediação a educação formal, acreditamos que de imediato, essa relação promova de alguma forma um aprendizado, além de uma melhor readaptação por meio da reorganização do corpo na instituição escola e da própria relação social que a dança proporciona, refletindo em toda a sociedade escolar e internamente no aluno.

Pela afirmação verificamos que Andressa Soares (1998) e Rocha (2010) comungam da mesma opinião, e vão além, justificando que a relação do ser com a Dança tem uma relação direta com a cultura e sua produção/reprodução pelo homem, justificando suas relações e transformações influenciadoras dos aspectos sociais que vem a ocorrer desde os primórdios até os nossos dias. A dança, segundo elas, vem a ser um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, constituindo uma forma de cultura. (SOARES, 1998, p.21). Segundo a autora:

[...] no processo histórico de aquisição e produção de conhecimento pelo homem, processo esse que se concebe devido às relações sociais

existentes, tem sido basicamente a Educação o veículo pelo qual o movimento histórico-cultural da humanidade prossegue e se legitima de geração em geração (SOARES, 1998, p.21).

Podemos entender, assim, que não dá para dissociar a dança dos processos culturais, como também, não podemos dissociá-los dos processos educacionais, lembrando-nos que educação é cultura e cultura é educação” (SOARES, 1998, p.22).

Concernente a estes apontamentos:

A dança é uma forma cultural engendrada pelos processos criativos de manipulação dos corpos humanos no tempo e no espaço. A forma cultural produzida, apesar do seu caráter efêmero, possui um conteúdo organizado. Manifestação visual das relações sociais, ela poderia ser o objeto de estudo de um sistema estético elaborado, relevante certamente para o campo dos antropólogos (KAEPLER, 2013, p.98).

Portanto a partir do autor vemos que a dança tem uma grande importância para a sociedade, neste caso mais especificamente ao ensino de Sociologia, para que o aluno compreenda como se dá a organização de uma dada sociedade. Para além desses estudos apontamos que um grande número dos antropólogos relega a importância da dança, enquanto fenômeno cultural, para um segundo plano, sendo geralmente associado a considerações esotéricas ou fenômenos de “jogos”, considerando-os como um luxo em relação aos domínios culturais mais essenciais, prestando pouca atenção a fenômenos da dança e seu aspecto do comportamento humano denominado vagamente “arte” (KAEPLER, 2013).

Reafirmamos então a partir dessas considerações que, apesar da dança ser um grande fenômeno cultural que poderia ser associada ao ensino de Sociologia mais especificamente, a Antropologia por meio de seus antropólogos não possui o mesmo olhar. Entretanto,

Os antropólogos foram lentos em reconhecer que um estudo coerente da dança - que é, por vezes, uma parte bastante manifesta da cultura - possa, tanto quanto outros domínios da cultura, verdadeiramente, ajudar na compreensão da estrutura profunda de uma sociedade (KAEPLER, 2013, p.98).

Esse pensamento podemos vê-lo refletido no modo como a dança é citada de forma superficial e ilustrativa no material do aluno e do professor, para o segundo ano do ensino médio para tratar da “Diversidade Nacional e Regional” no primeiro bimestre, oferecido pela Rede de Ensino pelo SPFE. Entretanto antropologicamente tivemos pensadores que referenciaram a dança enquanto processo cultural e social.

Uma pessoa bem mais importante para os estudos da dança numa perspectiva antropológica, ainda que não abordasse, realmente, o assunto, foi Franz Boas. Ele se orienta antes em direção a um campo de análise da dança como cultura, do que em direção a uma adaptação dos dados da dança as teorias e as generalizações. Boas via no homem uma necessidade elementar de ordem e ritmo - necessidade que ele utiliza como explicação para a existência universal da arte. Recusando-se a aceitar as vastas generalizações que não levam em conta a variabilidade cultural, ele coloca as bases da análise da dança e das relações que elas suscitam nos termos da própria cultura de cada um e não nos termos de uma linguagem universal (KAEPLER, 2013, p.100).

As discussões referidas acima evidenciam a importância da arte na percepção e leitura da realidade social, por uma lente muito específica, onde desnaturalização e estranhamento como ferramentas da Sociologia permitem ressignificar a formação teórico crítica dos jovens do ensino médio.

Portanto, além da importância que a Dança possui enquanto objetivo socializador, pode ser de grande valia educacional para o entendimento de determinadas culturas, e como elas histórica e socialmente se configuraram e se modificaram no decorrer dos tempos.

2.4. A música enquanto potência para discutir questões sociais.

Além da Dança, Artes Visuais e Teatro, existe uma quarta linguagem que merece nossa atenção, pois também dentro da Arte tem uma contribuição impar na formação do aluno e pode ser utilizada como diálogo possível para se entender os seres humanos e a sociedade, assim como, o Ensino de Sociologia. Esta quarta linguagem a qual nos referimos é a música.

A música é um fenômeno universal, uma linguagem que todos entendem, é um traço de união entre os povos. A música gera conhecimento e tem especial significado porque opera com força total na percepção e na cognição humana. A Educação Musical tem a função de acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes no processo de organização sonora (URIARTE, P.2, 2004).

Ao expandir a música enquanto fenômeno universal vemos que ensinar Sociologia com diálogo com a música é mais uma forma de aprendizagem positiva e possível para que o aluno aprenda. Sabemos que todo aluno, independente do estilo, se sente atraído pela música. Portanto

Deixem a música falar por si mesma, não por associações. Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas. Sejam curiosos em relação à Música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, pois, ninguém está traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos. Este horizonte pode seguir se expandindo; em toda a sua vida haverá coisas novas a descobrir” (SCHAFFER, 1991, p. 23).

Segundo esses pressupostos temos mais uma abertura para fazer diálogos entre música e Ensino de Sociologia, por análises críticas enquanto fator de exclusão de um determinado grupo social ou para demonstrar, por meio do estranhamento, culturas diferenciadas.

O diálogo da música com o Ensino de Sociologia oferece um caminho potente para o ensino, pois além da música ser um fenômeno social ela em muitos casos narra e reflete as mazelas de uma sociedade, levando o aluno a repensar a sua própria realidade, estranhando-a.

A música, assim como as outras linguagens abordadas são de suma importância para um diálogo positivo no Ensino de Sociologia.

2.5. A importância da imagem como forma de ensino

Partindo do pressuposto de que as Artes Visuais são permeadas por imagens vemos aí a sua grande importância de utilização na educação, pois a visão é um dos principais sentidos de relacionamento com o mundo. Quando partimos da imagem como narrativa percorremos tempos e suas construções sociais. Toda imagem reflete uma construção social daquele que a produz. Para Manguel (2001) “uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la”.

Com o correr do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhes palavras para contar o que vemos mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la. (MANGUEL, 2001,p.25)

Vemos então que a imagem pode nos permitir transitar através do tempo, visto que não se configura apenas em um determinado espaço, mas suscita várias reflexões no tempo que foi criada, no tempo presente e futuro, extrapolando o seu próprio existir enquanto imagem fixa em um determinado tempo. Portanto:

Quando lemos imagens- de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas – atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p.27).

Por meio da imagem podemos perpassar os tempos projetando futuros. Conseguimos presenciar a violência da guerra em “Guernica” de Pablo Picasso, além de terem a possibilidade de levar o aluno a novas descobertas possibilitando seu crescimento intelectual e principalmente cultural.

Portanto a presença de imagens por meio da Arte Visual se torna uma ferramenta potente para que o aluno compreenda a sua realidade, assim como as demais.

Neste capítulo tratamos sobre a importância da Arte enquanto importante elemento de formação social e seus diálogos com o ensino por meio das quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais, além de sua importância para o Ensino de Sociologia. No próximo capítulo a discussão se aproxima do ambiente da escola e mostraremos como a Arte aparece nos materiais de Sociologia do SPFE. Apresentaremos também algumas possibilidades baseadas em leituras pessoais de imagens de Pablo Picasso e ressignificação de jogos a partir do Teatro do Oprimido de Augusto Boal como forma de sensibilização para a aprendizagem. Veremos também como a Arte pode desenvolver o senso crítico e a aproximação de um conjunto de conhecimentos significativos para a formação dos jovens.

3. POSSIBILIDADES DE INTERSECÇÕES ENTRE ARTE EM CONSONÂNCIA AO ENSINO DE SOCIOLOGIA

3.1.1. A presença da arte nos cadernos do Ensino Médio de Sociologia.

Neste capítulo trataremos sobre a presença da Arte no material didático do ensino de Sociologia e seus temas de estudo divididos por ano/série sequencialmente. Os cadernos aos quais me refiro são do SPFE (São Paulo Faz Escola) oferecidos aos professores e alunos no Ensino Médio como material didático para o Ensino de Sociologia. Na continuação analisaremos novas propostas de leituras e sugestões de trabalho com Arte na disciplina de Sociologia no Ensino Médio utilizando imagens e relacionando aos conteúdos de Sociologia. Além disso, por meio do Teatro de Augusto Boal, faremos uma proposição de jogos presentes no Teatro do Oprimido como sensibilização ao tema “Trabalho”.

Sabemos que fazer novas propostas ao currículo do Ensino Médio implica levar em consideração todas as concepções que orientam em momentos diferenciados os debates e estudos do ensino de Sociologia. Essas propostas devem levar em consideração vários momentos da história.

Referimo-nos, especialmente, às décadas de 1980 e 1990, quando a Sociologia voltou a fazer parte da estrutura curricular do Ensino Médio. O primeiro resgate é o da proposta para o currículo de Sociologia do 2º Grau, elaborado, provavelmente em 1983, pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP). Nele estão indicados os princípios e os objetivos que sustentam uma concepção de currículo que permanece válida para o atual contexto (SÃO PAULO, 2008, p.41)

Nesse contexto atual vemos que a premissa do ensino de Sociologia no ensino médio não é “formar sociólogos”, mas contribuir, por meio da Visão sociológica da própria realidade do aluno para a formação dele enquanto cidadão crítico e que consiga perceber as suas relações sociais por meio das suas experiências de vida. Tem também como objetivo contribuir, em conjunto com as ciências humanas e suas Tecnologias, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia do aluno, do pensamento crítico, assim como sua formação humana, para que possa estar preparado para o exercício da sua cidadania.

Neste contexto, em análise do material do professor e do aluno percebemos a presença da Arte em praticamente todo trajeto da formação sociológica do educando no material oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Sendo assim dividiremos em três momentos os apontamentos, respectivamente, referentes ao primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

No primeiro momento, logo no início do primeiro bimestre que visa por meio do processo de construção de um olhar sociológico apresentar a Sociologia ao discente temos a primeira imagem visualizando a presença da arte como elemento catalisador da aprendizagem.

3.1.2. Cultura e o Primeiro Ano

Figura 2: *Olho*, 1946 - Gravura de M.C. Escher



Figura 1 – M. C. Escher. *Olho*, 1946. Gravura à maneira negra.

Fonte: Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1

A gravura o “Olho” de Maurits Cornelis Escher, proposto como momento de sensibilização referente ao novo processo de construção de um olhar sociológico tem como objetivo destacar as particularidades do próprio olhar sociológico. É necessário para construção desse “olhar” lançar um olhar de estranhamento sobre a realidade. A proposta era a de que os alunos observassem as imagens abaixo e visualizassem que haveria várias formas de representar a realidade. A especificidade quanto às imagens de construções visava um olhar mais acurado referente às formas arquitetônicas, documentais e artística refletindo respectivamente a croquis, fotografia e grafite, visto que não existe o que é “certo ou errado”, mas que são formas de representar realidades diferenciadas.

Figura 3: *A cidade nova*, 1913; Vista aérea de Belo Horizonte e Grafite do Grupo OPNI.



Fonte: Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1

“Esse exercício tem como objetivo demonstrar que a Sociologia, enquanto ciência possui preocupações próprias e conseqüentemente uma forma específica de voltar seu olhar para a realidade” (São Paulo, 2008, p.9).

O “treino do olhar”, segundo a proposta é o primeiro passo para a construção de um olhar sociológico visando a realidade. Esse olhar se faz com base no estranhamento do cotidiano. Os alunos, com base no senso comum, estão acostumados a encarar tudo como sendo natural e como se sempre tivesse sido dessa maneira. Para desenvolverem esse olhar sociológico é necessário desmistificar essa forma de olhar para a realidade. Portanto uma forma de fazer com que o aluno se desenvolva seria oferecer a observação de lugares considerados comuns a ele e a partir disto construir seus próprios olhares de uma forma mais crítica.

No desenho abaixo é sugerido que o aluno continue com esse treino focando seu olhar a partir do que seria “certo ou errado” levando em consideração a superfície bidimensional e tridimensional.

Figura 4: *Desenhar*, 1948. M.C. Escher



Figura 7 – M. C. Escher. *Desenhar*, 1948. Litografia.

Fonte: Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1

As imagens seguintes veremos que apresentam algum tipo de distorção ou tentativa de ludibriar o nosso olhar. Por isso é necessário um olhar mais atento às imagens.

Figura 5: *Um outro mundo*, 1947; *Belvedere*, 1958; M.C. Escher

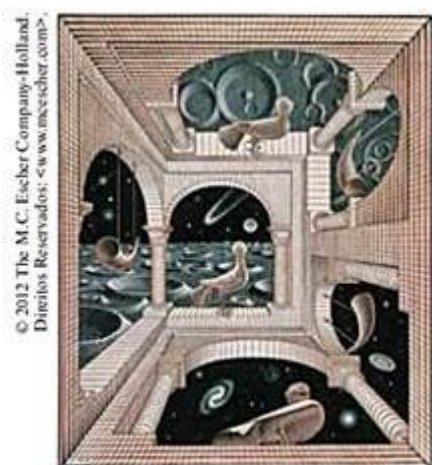


Figura 8 – M. C. Escher. *Um outro mundo*, 1947. Xilogravura.



Figura 9 – M. C. Escher. *Belvedere*, 1958. Litografia.

Fonte: Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1

Na xilogravura "em um outro momento" era necessário que o aluno se atentasse, principalmente, aos diferentes ângulos que a imagem apresenta em um mesmo desenho. Além disso vemos várias figuras exóticas como: um tipo de pássaro com cabeça humana, visto de diferentes ângulos; o ambiente lunar com uma arquitetura terrestre, dentre outros. Visualizamos que independente do ângulo o que o artista quer nos mostrar é que há variadas formas de olhar para o mesmo objeto. A mesma observação podemos aplicar a algum acontecimento ou a um fato cotidiano.

Para aprofundar a discussão do que seria "certo ou errado" tentamos desmistificar o imediatismo do olhar lançado pelo aluno sobre a realidade. Visto que essas observações estão, geralmente, repletas de preconceitos o material do aluno propõe mais uma obra para observação. Na obra "Relatividade", de Escher o ponto central na discussão é o elemento "escada" presente sobre vários ângulos. Além desse elemento temos pessoas sem rostos, escadas que dão a paredes sem acesso ao outro lado e também elementos considerados de ponta cabeça.

Essa xilogravura ajuda os alunos a refletirem sobre a relatividade dos nossos pontos de vistas sobre e o olhar para a realidade, pois a cada vez que mudamos o ângulo temos uma nova compreensão dessa da realidade. Para o fechamento dessa situação sugere-se aos professores que têm outras situações cotidianas onde possa ser possível identificar pontos de vistas diferenciados ao analisar esse objeto pesquisado.

Em um segundo momento vemos a presença da arte de uma forma diferenciada presente no primeiro ano do ensino médio como ferramenta auxiliar para o entendimento, desta vez, das representações sociais em que cada indivíduo assume um papel na sociedade.

Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada. A sociedade predefiniu a tipologia fundamental. Usando a linguagem do teatro, do qual se derivou o conceito de papel, podemos dizer que a sociedade proporciona o *script* (roteiro) para todos os personagens. Por conseguinte, tudo quanto os atores têm a fazer é assumir os papéis que lhes foram distribuídos antes de levantar o pano. Desde que desempenhem seus papéis como estabelecido no *script*, o drama social pode ir adiante como planejado. O papel oferece o padrão segundo o qual o indivíduo deve agir na situação. Tanto na sociedade quanto no teatro, variará a exatidão com que os papéis fornecem instruções ao ator (BERGER, 2007, p. 108-109).

É por meio dos papéis sociais culminando nos processos de socialização que é construída a identidade do aluno. A abordagem dos processos de socialização

consideradas nos manuais de professores e de alunos são formadas por duas: primária e a secundária. “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”. (BERGER;LUCKMANN, 2008, p. 175). Portanto, segundo os autores esse processo se dá a partir do contato com a primeira instituição social que experienciamos na vida que é a família. “Já o processo de socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo digestivo de sua sociedade”, ou seja, todos os processos e contatos posteriores à socialização primária como as relações no ambiente escolar e também nas relações de trabalho.

Segundo esses pressupostos é por meio das relações e interações sociais na vida cotidiana, pelas representações de papéis, que acontecem tanto as situações de pertencimento a determinados grupos, como também os processos de construções identitárias. Na situação de aprendizagem 5 do material ofertado pelo SPFE (2017) é sugerido o desenvolvimento desses olhares por meio das representações sociais na vida cotidiana.

De maneira prática é feita uma análise comparativa utilizando o teatro como meio condutor para que o aluno entenda quais são os papéis sociais que eles assumem no decorrer da sua construção identitária na sociedade. Esse experimento tem como objetivo que os alunos entendam como os relacionamentos sociais com outras pessoas no dia a dia acontecem. Para que esse experimento ocorra suscitaremos a partir da Proposta de Erving Goffman (1989) atrelado ao materialdo SPFE, que pensássemos esses relacionamentos/interações como se elas ocorressem metaforicamente em um espaço de um teatro imaginário. Deste modo são utilizadas indicações, baseadas no cotidiano do aluno, permeadas pela linguagem teatral para referir-se aos "dramas sociais".

Na prática da sala de aula, como vemos nas imagens subsequentes, são sugeridas cenas para que os alunos dramatizem, na vida real, essas práticas de interações.

Figura 6: Cenas para sensibilização da Etapa 2 – Tema: Relações e interações sociais na prática cotidiana.

As cenas se passam dentro de uma sala de aula.	
Cena 1	Cena 2
Um dos alunos é o professor e os demais representam a classe. Quando o professor está presente, a classe se comporta de maneira a causar boa impressão ao professor.	Assim que ele se vira para a lousa ou sai da sala, a turma levanta-se das carteiras, faz bagunça, brincadeiras, fala alto, dá risadas etc.

► Dramatização 2

A representação tem dois momentos.	
Cena 1	Cena 2
A primeira cena se passa, novamente, dentro de uma sala de aula. Cada participante deverá alternar com os colegas, em sequência, o papel de professor e representar (imitar) diferentes professores da própria escola, em situações típicas vividas no seu dia a dia. O comportamento dos demais deve reproduzir o que acontece em um dia normal de aula.	A segunda cena se passa dentro da sala dos professores. Os alunos deverão representar o que imaginam que os professores conversam a respeito deles quando estão reunidos fora da sala de aula, no intervalo, após o trabalho.

Fonte: Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1

Como na imagem acima são sugeridos alguns locais onde essas relações acontecem. No primeiro caso acima as cenas se passam dentro da sala de aula e a ideia é que o aluno se coloque de forma empática como aluno e como professor. Na segunda representação muda-se o local, entretanto, mas com o aluno se colocando no lugar dos professores faz uma análise de como seria essa relação levando em conta os pressupostos do próprio aluno. Visualizamos que o propósito desta atividade, com auxílio da Arte era “trazer a visão do jovem para situações familiares que fazem parte do seu cotidiano escolar e de lazer utilizando a dramatização como estratégia pedagógica para provocar o estranhamento em relação à própria vivência”.

Figura 7: Cenas para sensibilização da Etapa 2 – Tema: Relações e interações sociais na prática cotidiana.

► Dramatização 3

As cenas se passam no interior de uma loja ou lanchonete.	
Cena 1	Cena 2
Um dos alunos é o atendente, outro é o caixa e um terceiro é o gerente. Os demais são consumidores que vão ao estabelecimento fazer compras ou tomar um lanche. Durante a representação, os consumidores tratam muito mal o atendente e o caixa que, sob o olhar atento do gerente da loja, não podem fazer outra coisa senão atender os clientes da melhor forma possível.	Quando os clientes saem de cena, o gerente vai almoçar e, finalmente, os funcionários podem desabafar e reclamar dos consumidores que os trataram mal.

Fonte: Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1

Na terceira dramatização temos como proposta relações que se estabelecem no ambiente de trabalho e o aluno se coloca como protagonista dessa representação que faz parte segundo processos de socialização caracterizado como secundário.

Já na quarta e na quinta dramatização a vivência é ofertada aos alunos respectivamente em um ambiente social e virtual.

Figura 8: Cenas para sensibilização da Etapa 2 – Tema: Relações e interações sociais na prática cotidiana.

► Dramatização 4	
A representação tem dois momentos.	
Cena 1	Cena 2
A primeira cena se passa em uma festa ou evento social badalado onde os colegas de turma se encontram, mas há também outras pessoas desconhecidas, mais ou menos da mesma idade. Os alunos devem representar pequenas cenas de encontro entre conhecidos e desconhecidos. Os encontros devem seguir as normas sociais padrão de apresentação pessoal, cumprimentos, elogios etc. Como é uma festa, deve haver pelo menos uma cena em que dois rapazes tentam “ficar” com uma garota. Um deles é bem-sucedido, e o outro, não.	A segunda cena se passa na casa das pessoas que participaram da festa. Elas estão ao telefone, falando sobre o que aconteceu. Os comentários devem ser contrastantes em relação ao que foi representado na primeira cena: as pessoas elogiadas em público devem ser malfaladas em particular, criando-se, assim, o ambiente de “fofoca”.
► Dramatização 5	
A cena se passa em um <i>cyber</i> café.	
Os alunos estão todos na frente de computadores imaginários, e entram em uma sala de bate-papo virtual, onde se apresentam com “apelidos” extravagantes e dão informações falsas a respeito de suas identidades, manipulando suas imagens pessoais. Eles deverão verbalizar o que estão comunicando, com os mesmos termos que utilizam quando se comunicam pela internet. Ao final, devem marcar um encontro, quando descobrirão que o outro não é exatamente aquilo que dizia ser.	

Fonte: Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1

Vemos que independente do tipo de representação o espaço físico pede uma conduta social do aluno naquele local. Por conseguinte, as reações nos ambientes sociais ou de trabalho são as mais distintas possíveis. E são esses reflexos, por meio das relações, que constroem culturalmente a identidade dos discentes. Os jovens necessitam compreender todo caráter processual dessa construção identitária, “chegou portanto o momento do jovem entender que a sociedade define o ser humano, mas que o ser humano também define a sociedade” (BERGER, 2007, p.171).

Talvez seja útil acrescentar que o conceito de identidade humana está relacionado com o processo. É fácil isso passar despercebido. A primeira vista, as afirmações-eu e as afirmações-nós talvez pareçam ter um caráter estático. Eu, diria alguém, sou sempre a mesma pessoa. Mas isso não é verdade. Aos 50 anos, Hubert Humbert é diferente da

peessoa que era os 10 anos. Por outro lado, a pessoa de 50 anos mantém uma relação singular e muito especial com a de 10. Aos 50, já não tem a mesma estrutura de personalidade dos 10 anos, mas é a mesma pessoa. É que a pessoa de 50 anos proveio diretamente da de 1 e 2, e, portanto, da de 10 anos, no curso de um processo específico de desenvolvimento. Essa continuidade do desenvolvimento é a condição para a identidade do indivíduo de 10 e de 50 anos(ELIAS, 1994, p.152).

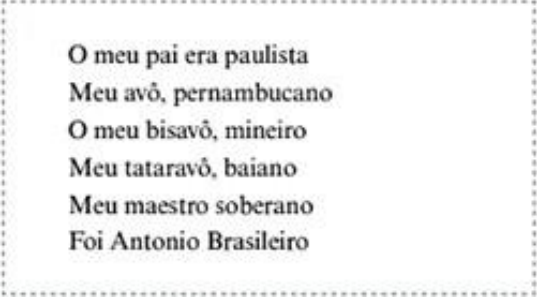
É fato que a construção da identidade ocorre de forma relacional, ou seja, por meio dos processos sociais em que os seres se relacionam na construção em busca do seu eu enquanto indivíduo. Não obstante, este “eu” se constrói na relação com o “outro”. Os processos de identificação ocorrem pela igualdade ou pela diferença permeadas pela cultura de maneira simbólica.

Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações espalharam e perpetuaram somente pelo uso de símbolos. Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano. ...O comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero *homo* torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos super orgânicos que é a cultura (LARAIA, 2014, p.55).

Portanto a cultura está presente em todo processo de formação na vida social do jovem na sociedade, por meio das relações que perpassam sua aprendizagem. Vale ressaltar o primeiro ano do ensino médio é base para entendimento, como forma de organização, de todo o segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

3.1.3. Diversidade Brasileira e o Segundo Ano

Em um segundo momento, inicia-se o bimestre discutindo a temática “A população brasileira: diversidade nacional e regional”, que em linhas gerais faz um paralelo com o último bimestre do primeiro ano relativo ao conceito de cultura. Neste momento tem como premissa refletir sobre a formação do Brasil, consequentemente a respeito da sua própria formação, sob uma perspectiva sociológica. Para desenvolver tal propósito a música enquanto Arte é sugerida como sensibilização para desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. A música em questão sugerida neste momento é “Paratodos de Chico Buarque” a qual temos um pequeno trecho abaixo.



O meu pai era paulista
 Meu avô, pernambucano
 O meu bisavô, mineiro
 Meu tataravô, baiano
 Meu maestro soberano
 Foi Antonio Brasileiro

A ideia Inicial é que os alunos chegassem à compreensão de que a população brasileira possui uma grande diversidade e essa diversidade ocorre na atualidade por meio dos fluxos migratórios que acontecem até hoje. Em um segundo trecho da música essa diversidade é retratada por meio de cantores e instrumentistas das mais variadas regiões do Brasil.

Para um coração mesquinho
 Contra a solidão agreste
 Luiz Gonzaga é tiro certo
 Pixinguinha é incontestado
 Tome Noel, Cartola, Orestes
 Caetano e João Gilberto

Viva Erasmo, Ben, Roberto
 Gil e Hermeto, palmas para
 Todos os instrumentistas
 Salve Edu, Bituca, Nara
 Gal, Bethânia, Rita, Clara
 Evoé, jovens à vista

Figura 9: Música “Paratodos” de Chico Buarque de Holanda

Essa diversidade apresentada aos alunos por meio da Arte/Música é apresentada também por intermédio da arte/dança e da riqueza da diversidade cultural brasileira.



Figura 3 – Maracatu Piaba de Ouro de Olinda (PE).

Figura 10: Maracatu Piaba de Ouro de Olinda (PE)/ Caderno do Professor

Entretanto sabemos que essa diversidade não é apenas cultural, mas também social. Portanto, ao mesmo tempo em que a cultura nos une enquanto seres humanos no Brasil a classe social nos fragmenta.

Para Marx uma classe é um grupo de pessoas que se encontram em uma relação comum com os meios de produção - os meios pelos quais elas extraem o seu sustento. Antes do avanço da indústria moderna, os meios de produção consistiam primeiramente na terra e nos instrumentos utilizados para cuidar das colheitas ou dos animais no campo. Logo, nas sociedades industriais, as duas classes principais eram aquelas que possuíam a terra (os aristocratas, a pequena nobreza ou os donos de escravos) e aqueles que se envolviam ativamente na produção a partir da terra (os servos, os escravos e os camponeses livres). Nas sociedades industriais modernas, as fábricas, os escritórios, o maquinário e a riqueza, ou o capital necessário para comprá-los, tornaram-se mais importantes. As duas classes principais são formadas por aqueles que possuem esses novos meios de produção - os industrializadas ou capitalistas - e aqueles que ganham a vida vendendo o seu trabalho para eles - a classe operária, ou, no termo hoje em dia um tanto arcaico às vezes preferido por Marx, o "proletariado" (GIDDENS, 2006, P.235).

Essa “diversidade” pode ser também vista pela atividade proposta que leitura de imagens/fotografia.



Figura 5 – Avenida Brigadeiro Faria Lima com Avenida Cidade Jardim, São Paulo (SP), 2007.



Figura 6 – Vista panorâmica da cidade de Tiradentes (MG), 2004.



Figura 7 – Periferia de São Paulo (SP), 2006.

Figura 11: Avenida brigadeiro Faria Lima(SP)/ Tiradentes(MG)/ Periferia (SP)

A partir desses estímulos visuais o aluno começa a perceber que além da diferenciação de renda, analfabetismo, distribuição de saneamento Luz elétrica, dentre outros, arquitetura pode ser um elemento de verificação de classe social.

3.1.4. Cidadania e o Terceiro Ano

Em um terceiro momento, para os alunos do terceiro ano do ensino médio são apresentadas duas charges: *Povo e ilegal*, de Henfil e *Cidadania* de Angeli. As duas charges são colocadas como elemento para discussão da introdução do conceito de Cidadania.

A palavra Cidadania deriva do latim *civis* (o ser humano Livre), que gerou *civitas* Cidadania porém,

Da forma desenvolvida por Thomas H. MARSHALL, cidadania é uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao ESTADO: 1) *direitos civis*, que incluem o direito de livre expressão de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) *direitos políticos* que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) *direitos socioeconômicos*, que incluem o direito ao bem-estar e a segurança Social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo de ter um emprego (JOHNSON, 1997, p.34).

Este conceito, por mais que esteja presente na Constituição Federativa do Brasil e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), ainda está em constante transformação, ou seja, em construção.



Figura 2 – Cidadania, de Angeli.



Figura 1 – Povo ilegal, de Henfil.

Figura 12: Charge Cidadania de Angeli / Povo Ilegal de Henfil

A ideia é que por meio da leitura das charges, em um primeiro momento, o aluno comece a perceber a construção do conceito de Cidadania. Este conceito que ainda está em formação, pois não há uma efetivação dos direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, diz que:

Artigo I - Todos os seres humanos nascem e são livres e iguais em direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com Espírito de fraternidade.

Artigo II - 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração sem distinção de qualquer espécie, seja raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, Nascimento, ou qualquer outra condição.

2. não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertençam a pessoa quer se trate de um território independente sob tutela sem governo próprio quer sujeito a qualquer outra limitação e de soberania.

Artigo III - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e a segurança pessoal.

artigo 4 - ninguém será mantido em escravidão ou Servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5- ninguém será submetido a tortura nem a tratamento ou castigo Cruel, desumano ou degradante

Corroborando a ela a Constituição Federativa do Brasil no seu diz que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida à Liberdade à igualdade à segurança e à propriedade nos termos seguintes:

I- Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos desta Constituição;

II- ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III- Ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV- É livre a manifestação do pensamento sendo vedado o anonimato;

[...]

VI- É Inviolável a liberdade de consciência e de crença sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

[...]

Por mais que na declaração e na Constituição temos a garantia de direitos, o aluno vai perceber que a maioria dos direitos conquistado vieram com muita luta do povo brasileiro, mesmo assim, chegarão à conclusão de que ainda assim o conceito de Cidadania está em construção, pois os direitos não são totalmente efetivados. Vimos até este momento, por meio das temáticas propostas no currículo do Ensino Médio, a presença da Arte e suas linguagens. Podemos fazer a partir dessas sugestões, permeados pelas linguagens artísticas, outras para serem trabalhadas no Ensino de Sociologia. Uma das sugestões que proporemos a seguir tem como parâmetro o uso das artes visuais e leituras pictóricas a partir das obras do famoso artista Pablo Picasso³.

3.2. Artes Visuais em análise sob a obra de Pablo Picasso

³ Pablo Picasso foi um famoso pintor espanhol introdutor da Vanguarda Artística denominada Cubismo.

As guerras mundiais, os questionamentos dos períodos, as novas concepções filosóficas sobre a relação do homem na sociedade são elementos que influenciaram o pensamento dos artistas e fizeram com que criassem outras bases formais para criarem suas próprias concepções de arte.

Em franca ruptura com a tradição, as obras de Picasso traduzem a nova percepção artística daquele momento, assim como, os novos paradigmas de arte. A estética produzida por Picasso nesse período assume vertentes ora questionadoras da situação do homem contemporâneo, ora investigando os princípios que a própria arte estabeleceu. É sabido ainda quão rica é a obra do pintor, ressaltando sua influência em pintores posteriores, e sua técnica inovadora que fez escola.

A necessidade de investigar um determinado período artístico e sua relação com o momento em que foi produzido não exclui o fato de se falar sobre a personalidade que está por trás da obra, visto que além da influência do período de guerras suas obras dialogam também com sua própria vida pessoal, além de várias outras influências. Ele mesmo dizia: “nunca hesitei em tirar dos outros pintores o que queria. Tenho horror é de copiar a mim mesmo”. Uma das maiores influências no trabalho de Picasso foi, sem dúvida, a arte africana. De acordo com Golding,

Se Picasso abordou a arte negra num nível mais profundo do que qualquer dos seus contemporâneos, isso se deve a que, durante algum tempo, ele já vinha se mostrando descontente com a abordagem tradicional ocidental de formas ou objetos em pintura. (...) é difícil assinalar exemplos específicos de arte negra que pudessem tê-lo influenciado, mas Picasso reuniu rapidamente uma vasta coleção, e suas figuras nas telas do ano seguinte possuem a qualidade de toda a escultura africana. E se em *Les Demoiselles* a dívida para com a arte africana foi, antes de tudo, visual e emocional, Picasso viu-se intuitivamente atraído para ela num nível mais profundo e intelectual. Embora a pintura cubista viesse a refletir, de tempos em tempos, a influência de certas convenções estilísticas africanas, foram os princípios subjacentes à chamada arte “primitiva” que condicionaram a estética de um dos estilos mais sofisticados e intelectualmente austeros de todos os tempos. Em primeiro lugar, contrastando com o artista ocidental, o escultor negro aborda o seu tema de um modo muito mais conceitual; as idéias sobre seu tema são para ele mais importante do que a representação naturalista, e num sentido, mais simbólicas. Picasso, ao que parece, teria percebido quase de imediato aí estar uma arte que detinha a chave para o desejo dos jovens pintores do século XX de se emanciparem das aparências visuais, na medida em que se tratava de uma arte ao mesmo tempo representacional e antinaturalista (GOLDING, 1991, p.40).

Pablo Picasso não se apresenta como um artista modulável ou inerte, pelo

contrário, mostra-se totalmente aberto, mutável. Dotado de um irremediável “inescrúpulo artístico”, à medida que se utiliza de técnicas desenvolvidas por seus contemporâneos em benefício de suas próprias composições artísticas, ou seja, como todo ser social é permeado por construções históricas e sociais.

Portanto, nessa primeira obra em questão, *Gato comendo pássaro*, faremos uma análise comparativa, enquanto possibilidade de apresentar questões ligadas a temas sociológicos. Levaremos em conta o período histórico, a economia em questão, relação de trabalho e capital, assim como, o reflexo do capitalismo e a evolução tecnológica do sistema.

Figura 13. O gato comendo passarinho



PICASSO, P. *O Gato comendo o pássaro*. Disponível em: www.história da arte; Detalhe extraído para enfatizar a análise. Acesso em: 02/03/2020



PICASSO, P. *O Gato comendo o pássaro*. Disponível em: www.história da arte. Acesso em: 02/03/2020

O “Gato comendo pássaro” é uma obra impar no cenário pictórico das inúmeras obras do pintor em questão, sendo que essa, em particular, pode fazer uma analogia direta, econômica e socialmente, abordando aspectos cruciais no desenrolar do período.

As cores fortes e opacas estão diretamente relacionadas ao período de penumbra econômica que assola aquele momento histórico, principalmente por se tratar da crise de 1929, onde tal efeito agrediu violentamente a economia da maioria dos países do globo.

O capitalismo selvagem representado pelo gato demonstra uma intensa crueldade para com o pássaro pela forma com que alimenta-se de sua vítima, assim como a Guerra alimentava-se, também das evoluções tecnológicas, para propagar

toda a sua era de terror, instalando-se na Modernidade do período da Segunda Guerra Mundial.

A forma com que o Gato abocanha seu alimento, rasgando parte de sua asa, com toda a fibrosidade mostra, num emaranhado de músculo e sangue, uma intencionalidade de não desperdiçar uma gota de sangue, que não aparece em um só momento, demonstra seu poder auto-regulador, adaptação à sociedade, assim como a sua perspicácia em devorá-lo parte a parte mantendo-o ainda vivo. Essa analogia possui um amparo na possibilidade, do próprio capitalismo, por meio do capital que engole a força de trabalho do trabalhador, alienando-o, separando-o, e, na sua fragilidade, o devora. Estes processos encontram base em uma das características do mundo moderno como a separação dos meios de produção do trabalhador, assim como a divisão de trabalho no processo de produção e suas consequências.

Os primeiros sociólogos escreveram extensivamente a respeito das consequências potenciais da divisão do trabalho - tanto para os trabalhadores em termos individuais, quanto para toda a sociedade. Para Marx, a mudança para a industrialização e a mão de obra assalariada certamente resultaria numa alienação entre os trabalhadores. Uma vez que estivessem empregados numa fábrica, os trabalhadores perderam todo o controle do seu trabalho, sendo obrigados a desempenhar tarefas monótonas, de rotina, que despojariam seu trabalho do valor criativo intrínseco. Em um sistema capitalista, os trabalhadores acabam adotando uma orientação instrumental para o trabalho, afirmava ele, vendo-o como nada mais do que uma maneira de ganhar a vida (GIDDENS, 2006, p.309)

O pássaro metaforicamente representa também a grande parte massacrada da sociedade, que por meio de “sua boca” pede socorro, mesmo sabendo que seu fim está próximo devido à ganância, á busca pelo poder político, pela dominação do outro por fatores econômicos, nos desumanizando a cada dia.

Ao mesmo tempo em que o gato se alimenta do passarinho ele crava suas unhas na terra, utilizando-a como meio de sustentação, como se estivesse cravando as unhas em algo que não pudesse largar de forma alguma, caso contrário perderia suas forças para rasgar de forma atroz a sua presa. Assim como o capitalismo que se apóia em vários meios para se propagar na sociedade como tal. A análise imagética da obra “Gato comendo passarinho” pode suscitar interessantes reflexões sobre temas sociológicos, como o do trabalho no sistema capitalista. Um outro quadro não menos importante de Picasso que podemos relacionar aos conteúdos Sociológicos é: “Mulher que chora”.

Figura 14. Mulher que chora



PICASSO, P. Mulher que chora.
Disponível em: www.história da arte;
Acesso em: 02/03/2020

“Mulher que chora”, considerado um dos quadros mais importantes de Picasso demonstra todo o universo feminino sob a óptica do pintor. O quadro de Pablo Picasso pode fazer um diálogo direto com a proposta curricular no Estado de São Paulo a partir do tema “gênero”. Esse tema aparece nos três anos do ensino médio. No primeiro ano a discussão compreende a diferença entre gênero e sexo, já no segundo ano aborda os fatores que levam à violência contra mulher, além de discutir a lei que a protege. Já no terceiro ano a discussão possui um cunho mais político abordando os movimentos feministas que discutem a história e a luta pelos direitos das mulheres.

Não apenas do ponto de vista e do reflexo da vida e obra do pintor, mulher chorando retrata a total desilusão, desespero e dor em períodos extremamente conturbados até os dias atuais.

Mulher chorando se apresenta como obra ambígua, pois pode fazer alusão às lágrimas de Dora Maar, a da mãe Espanha ou de qualquer mulher na atualidade que sofre violência.

Podemos então considerar a universalidade da obra levando em consideração o gênero, pois:

No século XVIII, as lágrimas femininas outrora um sinal de fraqueza, foram elevadas ao *status* de um sinal de sensibilidade louvável e por algum tempo permitiu-se que os homens se juntassem ao choro (MANGUEL, 2004, P.214).

Portanto, independentemente de ser homem ou mulher, a partir do século XVIII, todos passaram a ter o direito de expressar seus sentimentos, pelas lágrimas, a sensibilidade diante das atrocidades cometidas. Nessa relação o homem ganha a particularidade de expressar o seu sentimento, mas a mulher continua sendo vista em segundo plano, pois as lágrimas ainda eram consideradas sinais de fraqueza, no caso da mulher, e sensibilidade quando se tratava dos homens, ou seja, uma relação desigual no trato entre os gêneros. Vemos por exemplo que:

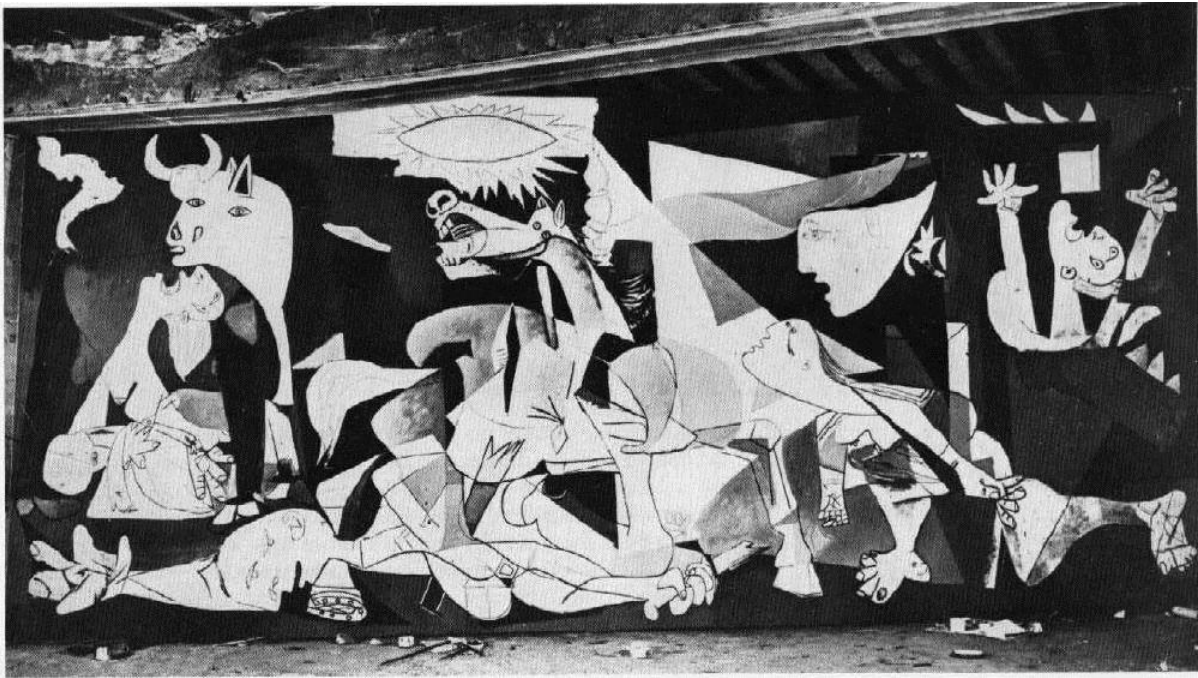
O primeiro país a conferir às mulheres direitos políticos em termos nacionais foi a Nova Zelândia, em 1893. Nos Estados Unidos esse direito foi conseguido em 1920. E países como a Finlândia e a Noruega, em 1906 e em 1913, respectivamente. Dessa forma, o sufrágio feminino no Brasil veio depois de muitos países. Mas é verdade que também veio antes da França, pois esta só concedeu direito ao voto para todas as mulheres no final da Segunda Guerra Mundial, em 1944. E antes também de Portugal e da Suíça, que só garantiram o direito ao voto para todas as mulheres em 1976 e 1971, respectivamente (PINSK; PEDRO; PINSK, 2010, p. 294-297).

Retornando para a imagem temos em segundo lugar, para Manguel, as lágrimas atribuídas a Dora Maar, que nos reporta ao complexo mundo da vida intrínseca do pintor, ou seja, a presença masculina enquanto elemento sufocador do gênero feminino no período em questão. A insensibilidade como Picasso-homem reflete plenamente na sua sensibilidade retratada pelo Picasso-artista corroborando uma visão dicotômica do artista-homem na sociedade.

No quadro acima retratado podemos ver, também, que o pavor da “mulher”, sendo evidenciado por suas lágrimas, reflete um sentimento não verbalizado demonstrado apenas por seu “expressionismo”, visto que na sociedade atual estes fatores ainda são aparentes, visto que muitas mulheres, por medo, não conseguem se desvencilhar do seu agressor.

O quadro mostra que dor e silêncio se complementam no momento em que denotam um estado de pura tristeza e medo. Outro quadro que podemos suscitar reflexões e releituras ligados aos temas sociológicos é “Guernica”.

Figura 15: Guernica



O quadro acima mostra a visão do autor sobre uma de suas obras mais conhecidas. *Guernica* é uma pintura feita por Pablo Picasso inspirada nos horrores da guerra, da violência com a população da cidade de Guernica e o ataque feito pelos nazistas à cidade na Espanha, em 26 de abril de 1937 durante a Guerra Civil Espanhola. Os efeitos da bomba foram sentidos em todos os pontos da cidade, matando um número aproximado de 250 e 1.600 pessoas, além de deixar outras pessoas vítimas e órfãs da catástrofe. O ser humano deixou a sua parte “humana” e provocou atrocidades inigualáveis no período.

Conta-se que, em 1940, com Paris ocupada pelos nazistas, um oficial alemão, diante de uma fotografia reproduzindo o painel, perguntou a Picasso se havia sido ele quem tinha feito aquilo. O pintor, então, teria respondido: “*Não, foram vocês*”.

Nesse sentido, podemos observar que *Guernica* representa um povo ferido, sofrido e terrivelmente pacífico (a mãe chorando por seu filho e o touro imóvel e de gesto inexpressivo) além de algumas pessoas transtornadas, violentas e violentadas.

O quadro ganha destaque pela sua perspectiva. A sobreposição de imagens gera o efeito de terror ao nos depararmos com uma cena muito próxima com aquelas de genocídio e campos de concentração na Europa ao longo da Segunda Grande

Guerra. Tal efeito é intensificado se observarmos que toda a cena ocorre em um lugar fechado – isto é, lugar este que impossibilita qualquer socorro ou uma saída para aquela situação de sofrimento.

Guernica representa assim, a vida que se esvai, a tristeza, a impossibilidade de reação a um ataque tão cruel.

A disposição das personagens na tela revela em ponto miúdo a situação de opressão e violência: a maioria delas está deitada, pedindo socorro, enquanto que os animais encontram-se de pé. Vale ressaltar aqui o cuidado com que Picasso desenhou e estudou os rostos das personagens. O primeiro destaque é para a força do olhar, elemento que converge todas as atenções no quadro. É por meio dele que o horror se materializa, construindo a atmosfera de terror. Interessante é notar ainda que ele esteja em todos os pontos do quadro, em cima, em baixo, do lado, ou seja, para onde o espectador olhar verá sofrimento se espalhando ao longo da cena. Outro fator importante é a expressão facial. Bocas abertas, choro, a iminência de um grito, o clamor por ajuda, todos esses sentimentos e expressões verbais, impossíveis de acontecer nessa obra dada sua natureza, são materializados em formas de corpos e rostos sofridos, sem nenhuma esperança, nenhum alento para remediar a situação, que por si só é irremediável.

A força resultante das figuras fragmentadas exhibe de maneira grotesca como a guerra fere a todos. Representante desse processo corrosivo, o corpo desconfigura-se e se desconstrói, e, Picasso, por meio de sua perspectiva cubista, reúne esses fragmentos e arquiteta sua arte, sempre estabelecendo pontes entre a vida e a arte.

Guernica é um grande trabalho artístico, pois mostra em sua forma, em sua inovação estética o sentimento de um tempo marcado pela barbárie da destruição. É um quadro que prima por seu forte apelo político. Ao contrário de outras obras que pedem uma postura de contemplação do espectador, *Guernica* é um quadro que exige uma postura política do leitor, já que a motivação da obra é de abrangência social, além de fazer menção a questões ainda atemporais como: violência, processo de desumanização e política. Estes temas estão propostos ao ensino de Sociologia para discussão no segundo e terceiro ano do ensino médio.

Por fim o painel acaba se transformando em um grande protesto contra a violência, à guerra e à barbárie. É uma obra que está além dos limites de seu tempo (o bombardeio à cidade homônima), pois se observarmos com atenção, o mundo continua vivenciando esse tipo de experiência.

Esse aspecto nos leva a pensar na função e na elaboração da obra de arte em tempos difíceis. Os artistas só tinham uma alternativa para a produção artística: retratar os horrores da guerra e as marcas que essa experiência deixou. Experiência com valor coletivo, como transmissão de um sentimento coletivo. Nesse sentido, toda a obra revela também um sentimento coletivo, e a perpetuação desse sentimento é a memória coletiva desse povo sofrido, estando presente na representação, ou melhor, na reconstrução das imagens. Não apenas temos as obras pictóricas como caráter ilustrativo, mas também como forma de resistência e apelo político de uma determinada época, que muitas vezes ou na maioria delas, são atemporais. Neste tópico apresentamos algumas possibilidades de análise pictórica/imagética em diálogo com o Ensino de Sociologia. Esse olhar político presente em várias linguagens, encontramos também no teatro de Augusto Boal. Apresentaremos também possibilidades de um trabalho teatral como recurso didático ao ensino de Sociologia, por meio de jogos teatrais do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

3.2. O teatro do Oprimido de Augusto Boal

Boal (1991) afirmava que alfabetizar era um processo que estava para muito além da escrita. Era necessário, para o autor, conhecer melhor o mundo por meio da Arte. Para o autor o teatro pode ser posto a serviço do povo, dos oprimidos, a fim de que estes se expressem através da linguagem teatral. A premissa básica de sua obra é que todo indivíduo é capaz de atuar. Deixando assim, de ser um espectador passivo no teatro e na vida, para tornar-se sujeito, ator e transformador da sociedade. Através do teatro podemos trabalhar as formas de opressão que sofremos ao longo da vida. Opressões de um sistema social duro, individualista, severo, que nos desumaniza. Logo, o teatro contribui para a humanização e conscientização dos educandos.

É evidente que a escola reproduz as mazelas da sociedade capitalista. Contudo, reside nela um potencial de transformação, de mudança, um espaço dialético. O Teatro do Oprimido potencializa a capacidade de transformação, de ação do indivíduo no ambiente escolar. Nesse sentido, rompe a lógica elitista do teatro que separa os protagonistas das massas, o público passa a ser ator. Os espectadores não assistem passivamente, eles atuam, participam ativamente. Nesse movimento há ação, conscientização, transformação.

Para demonstrar a capacidade de diálogo do Teatro do Oprimido com o ensino

de Sociologia faremos a análise de alguns jogos no sentido de demonstrar a aproximação que pode ser feita com temas da disciplina de Sociologia.

O exercício cênico que abordaremos será a “máquina de ritmos”. A proposta do exercício é que:

Um ator vai ao centro e imagina ser uma peça da engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que esta peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção. Um segundo, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não-idênticos aquele feito pelo primeiro ator. Um terceiro ator faz o mesmo e depois um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa e harmônica. Quando todos estiverem integrados à máquina, o diretor diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir esta mudança no andamento. Quando a máquina estiver próxima à explosão, o diretor determina que o primeiro ator diminua o ritmo até que todos terminem juntos o exercício. Para que tudo ocorra bem, é preciso que cada ator tente realizar a escuta do que está ouvindo (BOAL, 1931, p.129).

O jogo teatral intitulado “a máquina de ritmos” pode ser utilizado em sala de aula para a discussão do tema “trabalho” no ensino de Sociologia. O jogo “a máquina de ritmos”, aliado a referenciais teóricos sobre o tema “trabalho” pode sensibilizar o aluno para a divisão social e manufatureira do trabalho, onde cada indivíduo assume um lugar nos meios de produção.

Metaforicamente “A máquina de ritmos” simula que as peças ou engrenagens representam cada indivíduo. E a junção dessas engrenagens é que faz a máquina funcionar, ou seja, produzir. A partir do momento que cada aluno vai assumindo o seu papel nessa divisão manufatureira do trabalho, representado por cada peça da máquina, ele também vai entendendo o seu papel na produção e poderá compreender que o produto do seu trabalho não lhe pertence totalmente. Com o auxílio da Arte, ele poderá compreender o conceito de Marx, sobre “mais-valia”. Mais-valia seria a diferença entre o produto do trabalho do trabalhador e o que ele efetivamente recebe pela sua força de trabalho.

Sobre as transformações do mundo do trabalho nas últimas décadas Ramalho afirma que

A percepção do trabalho/emprego como uma atividade de longa duração, comum às gerações de trabalhadores de meados do século 20, teve sua credibilidade abalada por um intenso processo de reestruturação das atividades produtivas, implementado a partir dos

anos de 1970. A partir daí, a sociedade capitalista industrializada se viu transformada pela constituição de novos tipos de articulação entre empresas e países, com forte influência da tecnologia da informação, e com a instituição de um padrão de produção flexível com relação ao trabalho e aos trabalhadores (RAMALHO, 2010,p. 85).

Notadamente, essa flexibilização com relação ao trabalho dos trabalhadores traz consigo, além da perda dos modos de produção pelo trabalhador, a de boa parte do valor da sua força de trabalho. Sob essa perspectiva, retomando o jogo teatral de Boal poderíamos abordar ainda mais a sua teoria, trazendo um pouco da quarta etapa do Teatro do Oprimido intitulada de “teatro como Discurso”. Como já discutiremos no capítulo 2, as propostas do Teatro do Oprimido estão divididas e relacionadas em quatro etapas: “conhecimento do corpo”, “tornando o corpo expressivo”, “o teatro como linguagem” e “o teatro como discurso”. Tais etapas aproximam gradativamente o público do palco, levando espectadores a se tornarem atores, por meio de exercícios e jogos. A etapa do “teatro como discurso” traz algumas propostas de jogos teatrais, capazes de levar o espectador/ator a pensar sobre a resolução de problemas próprios de sua cotidianidade. Uma dessas propostas é a *“Quebra da Repressão”*, que pode ser muito preciosa para desnaturalizar discursos do senso comum da sociedade em relação às relações de trabalho. Boal afirma que

as classes dominantes dominam as dominadas através da repressão; certas raças a certas outras, homens as mulheres, sempre através da repressão. Evidentemente nunca através do entendimento cordial, da honesta troca de ideias, da crítica e da autocrítica. Não. as classes dominantes, os velhos, as raças "superiores", o sexo masculino possuem os seus quadros de valores e, pela força, os impõe às classes dominadas, aos jovens, às raças que eles consideram inferiores e às mulheres (BOAL, 1991, p. 173-174).

No “teatro como discurso” a “quebra de repressão” leva o aluno a perceber, de modo contundente o reflexo de todos os fatores históricos, políticos, econômicos e sociais de dominação de parte de uma sociedade sobre a grande maioria. Seja na relação entre sexo, cor, raça, idade, dentre outras, há repressão entre as camadas sociais.

A técnica consiste em

“pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu particularmente reprimido, e em que aceitou essa repressão, passando a agir de uma maneira contrária aos seus interesses, ou aos seus desejos. Esse momento tem que ter um profundo significado

pessoal: eu, proletário, sou oprimido! Nós, proletários, estamos oprimidos! Portanto o proletariado é oprimido! Deve-se partir do particular para o geral e vice-versa; deve-se escolher alguma coisa que aconteceu a alguém particularmente, mas que, ao mesmo tempo, seja típico com todas as demais pessoas nas mesmas circunstâncias. A pessoa que conta uma história escolhe entre os demais participantes todos os que intervirão na reconstrução da cena. Em seguida, depois de receber as instruções dadas pelo protagonista (o que conta o fato), e obedientes a estas instruções, os participantes e o protagonista representam a cena tal e qual ocorreu na realidade, tentando recriar a mesma cena, as mesmas circunstâncias e as mesmas emoções originais. Uma vez terminada a “reprodução” dos fatos acontecidos, pede-se que o protagonista repita a cena, mas dessa vez sem aceitar a repressão, lutando para impor sua vontade, suas ideias e seus desejos” (BOAL, 1991, p. 174).

Portanto, por meio da representação discente, enquanto ação política na cena teatral com reflexo fora dela, potencializa-se o olhar de desnaturalização ou estranhamento da realidade. Estas reflexões também são válidas para relações de cor, gênero, raça, classe social, etc, ou seja, qualquer relação social de dominação entre uma pessoa ou grupo social em detrimento da outra. Neste trabalho estamos nos referindo mais especificamente à relação do trabalhador e a desapropriação da sua força de trabalho, com as relações de trabalho com a advento do capitalismo. O tema “trabalho” pode ser todo desenvolvido no ensino de Sociologia com o apoio das propostas de jogos teatrais do Teatro do Oprimido. As vivências e inseguranças do mundo do trabalho podem ser desveladas de forma compreensível e acessível aos alunos. Ramalho dirá que

A insegurança passou a fazer parte do cotidiano do assalariado que detém algum tipo de emprego formal. Formas precárias de trabalho, de subcontratação, passaram a ser utilizadas como norma e se incorporaram às propostas das empresas. Fragilizou-se a instituição sindical como representação legítima dos trabalhadores. O desemprego adquiriu dimensões mais amplas, mudando hábitos e trazendo pobreza e desesperança e o trabalho informal tornou-se uma alternativa frequente para os excluídos do mercado de trabalho formalizado, principalmente nos países subdesenvolvidos (RAMALHO, 2010,P.86.

Levando em conta a técnica da “quebra de repressão” de BoaL, o aluno em cena pode fazer sua representação levando em conta as relações de trabalho que são pré-estabelecidas na contemporaneidade, mesmo antes, talvez, de entrar no mercado de trabalho. Então a tomada de consciência dessas relações de trabalho permeadas pela opressão suscita no aluno uma tomada de consciência que pode fazer com que, além dele desnaturalizar essas relações de trabalho que já estão preestabelecidas, repensar a oferta da sua força de trabalho a partir do momento que estiverem inseridos

no mercado de trabalho. A Arte aliada aos referenciais teóricos presentes no ensino de Sociologia pode configurar-se como importante elemento de compreensão da realidade e das próprias teorias.

Podemos exemplificar a técnica “quebra de repressão” fazendo uma encenação tendo como exemplo um trabalhador que se percebe explorado ou injustiçado de alguma forma e, durante um tempo, não reage. Em um primeiro momento o trabalhador deve fazer a cena representando finalmente como sofre essa repressão no seu ambiente de trabalho. Em um segundo momento, e como solução, o trabalhador deve representar novamente esta mesma cena, mas propondo uma reação a essa repressão, ou seja, dando um desfecho que quebre a repressão a qual passa. Este desfecho pode ser dado de diversas maneiras como: se organizar aos demais trabalhadores contra o abuso do sofrimento, procurar melhorias de trabalhos, ir em busca de melhores oportunidades, dentre outras.

O que é *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: Ao contrário, ele mesmo assumiu um papel protagonista, transformação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para ação real (BOAL,1991,p.138).

Outra possibilidade que pode ser utilizada na última etapa do Teatro do Oprimido (teatro como discurso) é o “*teatro jornal*”, que

foi desenvolvido inicialmente pelo grupo núcleo do Teatro de Arena de São Paulo, do qual fui diretor artístico desde 1956 até 1971 quando tive que abandonar o Brasil por motivo de força maior. Consiste em diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não dramático em cenas teatrais (BOAL, 1991, p.165).

Para o teatro jornal temos como exemplos: a “leitura simples”, a “leitura cruzada”, a “leitura complementar”, a “leitura com ritmo”, “ação paralela”, “improvisação”, “histórico”, “reforço”, “concreção da abstração” e “texto fora do contexto”.

Segundo Boal

a. *leitura simples* - a notícia é lida destacando-se do contexto do jornal, da diagramação, que a torna falsa ou tendenciosa - isolado do resto do jornal e adquire sua verdade objetiva;

- b. *Leitura cruzada* - duas notícias são lidas de forma cruzada, uma lançando nova luz sobre a outra, e dando-lhe uma nova dimensão;
- c. *leitura complementar* - à notícia do jornal acrescentam-se dados e informações geralmente obtidos pelos jornais das classes dominantes;
- d. *leitura com ritmo* - a notícia é cantada em vez de lida, usando-se o ritmo mais indicado para se transmitir o conteúdo que se deseja: samba, tango, canto gregoriano, bolero, de tal forma que o ritmo funcione como verdadeiro filtro crítico da notícia, revelando o seu verdadeiro conteúdo oculto nas páginas dos jornais;
- e. *ação paralela* - paralelamente à leitura da notícia, os atores mimam ações físicas, mostrando em que contexto o fato descrito ocorreu verdadeiramente; ouve-se a notícia e, ao mesmo tempo, vêem-se imagens que a complementam;
- f. *Improvisação* - a notícia é improvisada cenicamente, explorando-se todas as suas variantes e possibilidades;
- g. *histórico* - a notícia é representada juntamente com outras cenas ou dados que mostrem o mesmo fato em outros momentos históricos ou em outros países, ou em outros sistemas sociais;
- h. *reforço* - a notícia é lida, ou cantada, ou bailar da vírgula com a ajuda de slides, jingles, canções ou material de publicidade;
- i. *concreção da abstração* - concreta-se cenicamente o que a notícia às vezes esconde em sua informação puramente abstrata: mostra-se concretamente a tortura, a fome, ou desemprego, etc., mostrando-se imagens gráficas, reais ou simbólicas;
- j. *texto fora do contexto* - uma notícia é representada fora do contexto em que sai publicada: por exemplo, um ator representa o discurso sobre alteridade pronunciado por um Ministro da Economia enquanto devora um enorme jantar; a verdade do discurso fica assim desmistificada: quer austeridade para o povo, mas não para si mesmo (BOAL, 1991, p. 165-166).

O “teatro jornal” leva o aluno a olhar para as notícias de forma mais crítica a partir do momento que propõe formas diferenciadas de leituras, oferecendo um melhor entendimento dos textos e contextos do material apresentado a eles, bem como as temáticas de Sociologia, favorecendo o processo de estranhamento da realidade do aluno.

Neste capítulo propusemos desenvolver uma análise do material do Estado de São Paulo relacionado ao Ensino de Sociologia e seus elementos que podem ser úteis a um profícuo diálogo com a Arte, em suas diversas linguagens. E também buscamos oferecer possibilidades de atividades que podem contribuir para que ocorra um diálogo entre a Arte e o ensino de Sociologia. Optamos por apresentar a possibilidade de experiências com análises pictóricas a partir das obras de Pablo Picasso, com obras do autor que desvelam realidades sociais. Também propusemos desenvolver um trabalho que relaciona Arte e o ensino de Sociologia por meio de exercícios e jogos teatrais contidos nas propostas de trabalho do Teatro do Oprimido de Augusto Boal

para o ensino médio. A escolha por Augusto Boal se deu porque a proposta de Boal é a da conscientização e ação por meio do teatro, é a do desvelamento social por meio do oferecimento das possibilidades que o teatro oferece. Consideramos, assim, que este profícuo diálogo é tanto possível quanto Indispensável como novas formas de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância da Sociologia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, tendo em vista suas contribuições como instrumento de mediação do educando com a sua realidade material, sobretudo para possibilitar que este compreenda as relações constituídas em nossa sociedade.

Sob uma estrutura patriarcal, a sociedade ocidental perpetuou na história formas de opressão sobre as pessoas, naturalizando uma relação de dominação em todas as esferas da vida pública e privada, colocando a Sociologia, assim como a Arte, em segundo plano como disciplina de menor importância do currículo.

Portanto, no decorrer desta pesquisa, foi possível observar a importância da Sociologia no ensino médio, assim como, a relevância dos estudos Sociológicos com um diálogo com a Arte como forma de potencializar o ensino na educação básica. Essa visualização não acontece simplesmente pelos percursos que ambas as áreas de conhecimento demonstram no seu histórico, porém pela sua formação do ser humano em suas potencialidades.

Desta forma, o presente trabalho teve por objetivo demonstrar a relação entre a Sociologia e a Arte na escola, propriamente os conceitos inerentes ao conteúdo ministrado pela disciplina de Sociologia, e a sua capacidade de transformar as estruturas excludentes da nossa sociedade em diálogo com a Arte.

O princípio epistemológico da *desnaturalização* que permeia como recurso, através do qual a Sociologia ganha enorme destaque como ferramenta de enfrentamento das desigualdades permeia o trabalho também como elemento dramatúrgico, ou seja, aparece também como um elo entre os temas sociológicos e a completude estrutural do trabalho. Sociologicamente o princípio epistemológico da desnaturalização traz à tona discussões que possibilitem aos educandos a capacidade de absorver as contradições inerentes ao discurso hegemônico sobre temas pautados na Sociologia como as relações de trabalho, questões políticas e sociais dentre outras, tão caras aos estudos sociológicos.

Desenvolver espaços de representatividade e protagonismo nas ações dos alunos, levando em conta esses temas, ajuda a fomentar discussões que corroborem as falas dos educandos como exemplos utilizados, para que todos os alunos possam apreender os conceitos e, concomitantemente, realizar a mediação com a realidade

concreta.

Para isso, uma das linguagens dentro do teatro que podem ser utilizadas é o Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal, como já delineado outrora e realizado como proposta para o ensino de Sociologia. Esta já demonstrou enorme capacidade de possibilitar tais experiências no interior da sala de aula. A linguagem do teatro, tratando desta técnica em particular, deve ser exercida por aqueles inseridos diretamente na contradição social, como exercício de transcendência.

Uma outra linguagem que vimos ser passível de utilização são as artes visuais, que além de perpassar tempos históricos e sociais, fazem parte da construção de uma dada sociedade. No ambiente educacional a imagem pictórica é de fundamental importância nesta contemporaneidade, onde o estímulo visual se coloca como fator imprescindível no dia a dia do aluno.

Experimentando outros sentidos temos também a linguagem da música, que por mais que não tenha sido abordada de forma instrumental, já é verificado nos cadernos do aluno a sua utilização como potência para ensino de Sociologia, visto que narra e dialoga de forma crítica com vários temas abordados na sociologia. Pode ser trabalhada a imaginação sociológica, além de algumas temáticas como gênero, classe social, movimentos: negro, lgbt, dentre outros.

Infelizmente, por mais que a Arte de tenha uma abrangência muito grande no trato com os temas do Ensino de Sociologia, vemos que há um desaparecimento paulatinamente da mesma a partir do primeiro bimestre do primeiro ano do ensino médio até o final terceiro ano nos cadernos do São Paulo Faz Escola (SPFE). Esta mesma verificação, assim como um empobrecimento dos conteúdos sociológicos, existe na relação profícua entre a arte e o ensino no materiais que estão sendo oferecidos à partir de 2020.

A arte, então, mesmo com todas as defasagens de oferecimento de materiais adequados para o ensino, pode ter o seu diálogo junto ao Ensino de Sociologia potencializando a aprendizagem dos alunos, além de fortalecer a disciplina de Sociologia a se firmar enquanto saberes importantes para a formação do aluno pensante transformando positivamente a sociedade em que coexiste.

Sendo assim este diálogo torna-se um movimento de suma importância a partir do momento em que aguça os sentidos dos alunos, atualiza práticas pedagógicas, facilitando a absorção do conhecimentos sociológicos e funciona como mais uma forma de estimular a aprendizagem dos conhecimentos sociológicos por novos modos

de sensibilizações.

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

BERNARDAC, M.L.; BOUCHET,P. DU. *Picasso, o sábio e o louco*. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. São Paulo: Objetiva, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/ Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, s/d. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acessado em: 3 de abril de 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394/96, Brasília, 1997.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de marco de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 15-08-2018.

CAMARGO, Orson. Sociologia no Brasil; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/sociologia-bibliografia.htm>>. Acesso em 02 de maio de 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo:Edusp, 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. 2003.

FISHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1983.

GIDDENS, Anthony. Sociologia Porto Alegre artmed 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDING, J. Cubismo. In: STANGOS, N. Conceitos da arte moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1988.

HANDEFAS, Anita; & TEIXEIRA, Rosana da Câmara. **A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio**. In: Mediações – Revista de Ciências Sociais / publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, UEL – Vol. 1, n. 1(jan./jun. 1996) – Vol. 12, n. 1 (jan./jun. 2007) – Londrina: Midiograf, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), WOODWARD, Kathrin & HALL, Stuart. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

JOHNSON, Allan G. Dicionário de Sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KAEPPLER, Adrienne. Dança e o conceito de Estilo. In: CAMARGO, Giselle Guillon Antunes (Org.). Antropologia da Dança I. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87 – 96.

KATZ, Helena. A Dança é o Pensamento do Corpo. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. katálysis, Florianópolis , v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007 .

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

Lyotard, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. José Olympio, Rio de Janeiro, 2004.

MACHADO, D. L. NUNES, E.M.S. SILVA, M.S.B. **Dança: ensino e aprendizagem pelo corpo inteiro**. Faculdade do Vale do Itapecuru – FAI/Caxias-MA

MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, junho/1997

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 31, n. 85, p. 341-357, Dec. 2011.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In:_____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-

30.

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. **Coleção Explorando o Ensino – Sociologia : ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimoretti/>.

OLIVEIRA, O. F. de; JARDIM, A. de P. O Retorno da Sociologia no Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada. Disponível em <http://www.cp2.g12.br> > Acesso em: 09 de Março de 2019.

PERRENOUD, P. et al. **A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação** / Porto Alegre: Artmed, 2005. 144p. ; 23cm.

MANGUEL, A. Lendo Imagens. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no Feminino. INPINSKY, Jayme, PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.), Historia da Cidadania. São Paulo, Ed. Contexto, 2003.

ROQUE, Ricardo. **A revolução científica: um olhar sociológico sobre a história da ciência**. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 696-704, Dec. 2002 .

TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente; BAUMGARTEN, Maíra. **Contribuições da Sociologia na América Latina à imaginação sociológica: análise, crítica e compromisso social**. Sociologias, Porto Alegre , n. 14, p. 178-243, Dec. 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

SÃO PAULO. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do aluno: Sociologia, ensino médio – 1ª série, v.1. São Paulo: SEE. 2017.

SÃO PAULO. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do aluno: Sociologia, ensino médio – 1ª série, v.2. São Paulo: SEE. 2017.

SÃO PAULO. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do aluno: Sociologia, ensino médio – 2ª série, v.1. São Paulo: SEE. 2017.

SÃO PAULO. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do aluno: Sociologia, ensino médio – 2ª série, v.2. São Paulo: SEE. 2017.

SÃO PAULO. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do aluno: Sociologia, ensino médio – 3ª série, v.1. São Paulo: SEE. 2017.

SÃO PAULO. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do

aluno: Sociologia, ensino médio – 3ª série, v.2. São Paulo: SEE. 2017.

SEVCENKO, Nicolau. *A Corrida para o século XXI: No loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ANEXOS

A) Música “ Paratodos” de Chico Buarque de Holanda.

O meu pai era paulista
 Meu avô, pernambucano
 O meu bisavô, mineiro
 Meu tataravô, baiano
 Meu maestro soberano
 Foi Antonio Brasileiro

Foi Antonio Brasileiro
 Quem soprou esta toada
 Que cobri de redondilhas
 Pra seguir minha jornada
 E com a vista enevoadas
 Ver o inferno e maravilhas

Nessas tortuosas trilhas
 A viola me redime
 Creia, ilustre cavalheiro
 Contra fel, moléstia, crime
 Use Dorival Caymmi
 Vá de Jackson do Pandeiro

Vi cidades, vi dinheiro
 Bandoleiros, vi hospícios
 Moças feito passarinho
 Avoando de edifícios
 Fume Ari, cheire Vinícius
 Beba Nelson Cavaquinho

Para um coração mesquinho
 Contra a solidão agreste
 Luiz Gonzaga é tiro certo
 Pixinguinha é incontestes
 Tome Noel, Cartola, Orestes
 Caetano e João Gilberto

Viva Erasmo, Ben, Roberto
 Gil e Hermeto, palmas para
 Todos os instrumentistas
 Salve Edu, Bituca, Nara
 Gal, Bethania, Rita, Clara
 Evoé, jovens à vista

O meu pai era paulista
 Meu avô, pernambucano
 O meu bisavô, mineiro
 Meu tataravô, baiano
 Vou na estrada há muitos anos
 Sou um artista brasileiro

Matriz de avaliação
Processual

FILOSOFIA SOCIOLOGIA

ciêNcias HuMaNas
eNcarte do Professor

São Paulo

Nome: _____

escola: _____



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Matriz de avaliação Processual

FILOSOFIA **e** **SOCIOLOGIA**

ciêNcias HuMaNas

eNcarte do Professor

São Paulo

Governo do Estado de São Paulo

Governador
Geraldo Alckmin

Vice-Governador
Márcio Luiz França Gomes

Secretário da Educação
Herman Voorwald

Secretária-Adjunta
Irene Kazumi Miura

Chefe de Gabinete
Fernando Padula Novaes

Subsecretária de Articulação Regional
Raquel Volpato Serbino

Coordenadora da Escola de Formação
e Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP
Valéria de Souza

Coordenadora de Gestão da Educação Básica
Ghisleine Trigo Silveira

Coordenadora de Gestão de Recursos Humanos
Cleide Bauab Eid Bochixio

Coordenador de Informação, Monitoramento
e Avaliação Educacional
Olavo Nogueira Filho

Coordenadora de Infraestrutura e Serviços Escolares
Célia Regina Guidon Falótico

Coordenadora de Orçamento e Finanças
Claudia Chiaroni Afuso

Prezados educadores,

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs um Currículo básico para as escolas da Rede estadual. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para o processo de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

No início de 2015, a SEE publicou as diretrizes da política educacional de São Paulo, com o objetivo de definir, para o quadriênio 2015 – 2018, os eixos e ações para assegurar a melhoria dessa qualidade, com igualdade e equidade.

A primeira dessas diretrizes veio resgatar a centralidade do Currículo Oficial nesse processo de melhoria, definindo como prioridade o “desenvolvimento das competências e habilidades previstas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo”.

Nesta publicação, apresentamos os conteúdos, competências e habilidades propostos no Currículo Oficial, nos Cadernos do Professor e do Aluno, com o intuito de sinalizar os percursos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados aos estudantes paulistas, ao longo da Educação Básica.

Acreditamos que, além de apoiar a prática pedagógica em nossas escolas, essa publicação oferece importantes subsídios para a definição de parâmetros que orientem as ações de acompanhamento pedagógico e de formação continuada desenvolvidas pelos Professores Coordenadores, pelos Supervisores de Ensino e pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico.

Bom trabalho!

Herman Voorwald

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

S239m São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.

Matriz de avaliação processual: filosofia e sociologia, ciências humanas; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Filosofia e de Sociologia. São Paulo : SE, 2016.

44 p. : il.

1. Ensino de Filosofia 2. Ensino de Sociologia 3. Ensino Médio 4. Matriz de referência 5. Avaliação processual 6. Avaliação da aprendizagem em processo I. Silveira, Ghisleine Trigo. II. Santiago, Regina Aparecida Resek. III. Título.

CDU: 373.5:101+316

Sociologia

ciêNcias HuMaNas

Matriz de avaliação Processual

1ª série – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
O aluno na sociedade e a Sociologia Sociologia e o trabalho do sociólogo O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade Como pensar diferentes realidades O homem como ser social	Situação de Aprendizagem 1 – O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade Habilidades: 1 Desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade. 2 Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. 3 Iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade. 4 Tornar o aluno consciente de que não há olhar natural, que todos os olhares são sempre construções. Situação de Aprendizagem 2 – O ser humano é um ser social Habilidades: 1 Desenvolver a capacidade de interpretação de texto narrativo ou de filme. 2 Memorização de informações. 3 Recuperação de eventos narrados em ordem cronológica. 4 Análise crítica de obra de ficção. Situação de Aprendizagem 3 – A Sociologia e o trabalho do Sociólogo Habilidades: 1. Desenvolver habilidades de leitura. 2. Produção de textos contínuos e expressão oral. 3. Iniciar o aluno no contexto do surgimento da Sociologia e torná-lo apto a distinguir a Sociologia de outras disciplinas.	• Identificar, em fatos e situações, elementos básicos para a construção do olhar sociológico. • Identificar, em diferentes textos, elementos específicos do conhecimento sociológico. • Reconhecer, em situações expressas em textos e/ou imagens, a importância do estranhamento e da desnaturalização para a sociologia. • Identificar diferenças entre o que é natural e o que é social no contexto da sociologia. • Reconhecer, em obras de ficção, elementos próprios da crítica sociológica. • Identificar as características do trabalho do sociólogo na sociedade. • Relacionar o surgimento da Sociologia ao contexto histórico da Revolução Industrial e da urbanização.

1ª série – 2º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
O que permite ao aluno viver em sociedade? A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho Relações e interações sociais Socialização e o processo de construção da identidade	Situação de Aprendizagem 4 – A socialização Habilidades: 1. Desenvolver a capacidade de reflexão e compreensão de conteúdos e temas trabalhados em sala de aula. 2. Relacionar fatos e eventos biográficos a conceitos sociológicos. 3. Leitura e interpretação de textos. Situação de Aprendizagem 5 – Relações e interações sociais na vida cotidiana Habilidades: 1. Desenvolver a capacidade de reflexão e compreensão de conteúdos e temas trabalhados em sala de aula. 2. Relacionar elementos do cotidiano a conceitos sociológicos. 3. Leitura e interpretação de textos. Situação de Aprendizagem 6 – A socialização Habilidades: 1. Tornar o aluno apto a compreender como se dá, de forma geral, o processo de construção identitária. 2. Tornar o aluno consciente de que a construção identitária é um processo que nunca acaba e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade. 3. Desenvolver no jovem a sensibilidade sociológica para observar as relações sociais entre os indivíduos. 4. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral.	• Relacionar fatos e eventos biográficos a conceitos sociológicos. • Relacionar elementos do cotidiano a conceitos sociológicos. • Reconhecer, a partir da leitura de textos, que a construção da identidade é processual e dinâmica. • Reconhecer em textos e/ou imagens diferentes processos de socialização. • Reconhecer, a partir da leitura de textos ou de imagens, a importância da interação social nos processos de socialização. • Identificar, em imagens e/ou textos, os diferentes espaços de interação social.

1ª série – 3º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
O que nos une como humanos? O que nos diferencia? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais • A unidade do Homem e as diferenças entre os homens: o que nos diferencia como humanos Conteúdos simbólicos da vida humana • Cultura: características • A humanidade na diferença	Situação de Aprendizagem 1 – O caráter culturalmente construído da Humanidade Habilidades: 1. Desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade. 1. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. 1. Compreender que a unidade entre todos os seres humanos decorre do fato de que somos seres culturais. 1. Reconhecer o caráter social, histórico e culturalmente construído da humanidade. Situação de Aprendizagem 2 – Por que somos diferentes? Habilidades: 1. Compreender os problemas e as limitações do determinismo biológico e do determinismo geográfico. 1. Desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade. 1. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. Situação de Aprendizagem 3 – Como o ser humano se tornou humano Habilidades: 1. Compreender a ideia de cultura de um ponto de vista antropológico. 2. Distinguir instinto de cultura. 3. Reconhecer o papel da cultura e do instinto na vida dos seres humanos. 4. Compreender que a humanidade só existe na diferença. 5. Identificar as características da cultura. 6. Reconhecer conteúdos simbólicos da vida humana. 7. Desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade. 8. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral.	• Identificar, em textos, aspectos que mostram que a unidade dos seres humanos decorre da cultura. • Reconhecer, em textos e/ou imagens, o caráter social, histórico e culturalmente construído da humanidade. • Identificar, em textos e/ou imagens, problemas e/ou limitações do determinismo biológico e do determinismo geográfico. • Reconhecer, em textos, a ideia de cultura a partir do ponto de vista antropológico. • Distinguir instinto de cultura. • Reconhecer o papel da cultura e do instinto na vida dos seres humanos. • Reconhecer que a humanidade só existe na diferença. • Identificar as características da cultura. • Reconhecer conteúdos simbólicos da vida humana.

1ª série – 4º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
O que nos desiguala como humanos? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais • Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos • Etnias, classes sociais, gêneros e gerações	Situação de Aprendizagem 4 – Desigualdade de classes Habilidades: 1 Distinguir diferença de desigualdade. 2 Compreender o que é estratificação social. 3 Apreender o que é classe e o que são classes sociais. 4 Construir um olhar crítico a respeito das desigualdades de classe. Situação de Aprendizagem 5 – Desigualdade Racial Habilidades: 1 Compreender o que é raça e etnia. 2 Construir uma reflexão crítica a respeito da origem da concepção de raça e grupo étnico. 3 Apreender o significado do fenômeno social do racismo e o modelo de racismo brasileiro. 4 Analisar e refletir criticamente sobre a desigualdade racial no Brasil a partir de dados das regiões metropolitanas e do Distrito Federal. Situação de Aprendizagem 6 – Gênero e desigualdade Habilidades: 1 Compreender a diferença entre gênero e sexo. 2 Compreender o caráter socialmente construído do gênero. 3 Construir um olhar crítico a respeito das desigualdades de gênero.	• Distinguir os conceitos de diferença e desigualdade. • Identificar, a partir da leitura de trechos de obras de autores da sociologia, diferentes formas de estratificação social. • Identificar o conceito de classes sociais em autores clássicos da sociologia. • Identificar em textos, imagens e dados estatísticos, elementos que expressam a desigualdade de classe. • Diferenciar raça e etnia. • Identificar argumentos críticos em relação a origem da concepção de raça e grupo étnico. • Identificar argumentos acerca do fenômeno social do racismo e o modelo de racismo brasileiro. • Analisar situações de desigualdade racial no Brasil, a partir de dados estatísticos expressos de diferentes formas. • Distinguir gênero de sexo. • Identificar elementos que demonstrem o caráter socialmente construído do gênero. • Reconhecer, em textos e/ou imagens, situações que remetem à desigualdade de gênero. • Identificar, a partir da leitura de textos, argumentos que relacionam a existência e/ou superação do racismo e da desigualdade de gênero na sociedade brasileira.

2ª série – 1º bimestre

Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
De onde vem a diversidade social brasileira? A população brasileira • Diversidade nacional e regional O estrangeiro do ponto de vista sociológico A formação da diversidade • Migração, emigração e imigração • Aculturação e assimilação	Situação de Aprendizagem 1 – A população brasileira: diversidade nacional e regional Habilidades: 1. Desenvolver no aluno a sensibilidade para as diferentes possibilidades de refletir sobre a diversidade nacional e regional. 2. Desenvolver o espírito crítico dos alunos. 3. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. 4. Ler e interpretar tabelas de tal forma que estejam aptos a pensar a diversidade nacional e regional sob diferentes aspectos. Situação de Aprendizagem 2 – A formação da diversidade brasileira Habilidades: 1. Estabelecer a diferenciação dos conceitos de migração, imigração e emigração. 2. Estabelecer uma reflexão sobre as razões da migração. 3. Apresentar uma visão sociológica da figura do estrangeiro. 4. Desenvolver habilidades de leitura e produção de textos contínuos. 5. Desenvolver a capacidade de expressão oral. Situação de Aprendizagem 3 – Tensões na formação da diversidade Habilidades: 1. Tornar o aluno apto a trabalhar os conceitos de assimilação e aculturação, bem como a noção da relação entre estabelecidos e <i>outsiders</i>. 2. Tornar o aluno sensível às tensões que ocorreram na formação de nossa diversidade. 3. Desenvolver habilidades de leitura e produção de textos contínuos. 4. Desenvolver a capacidade de expressão oral.	• Identificar elementos que mostrem a diversidade nacional e regional. • Identificar, em diferentes textos, a questão da diversidade cultural no Brasil. • Analisar, a partir de dados expressos em tabelas e gráficos, aspectos que envolvem a diversidade social nacional e regional. • Diferenciar os conceitos de migração, imigração e emigração. • Identificar razões naturais, socioeconômicas e políticas responsáveis pela migração. • Reconhecer, em textos, diferentes visões sociológicas acerca da figura do estrangeiro. • Identificar, em textos, os fundamentos dos conceitos de assimilação e aculturação, bem como a noção da relação entre estabelecidos e <i>outsiders</i>. • Identificar as tensões que ocorreram na formação da diversidade brasileira.

2ª série – 2º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Qual a importância da cultura na vida social? • Cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa • Construção da identidade pelos jovens	Situação de Aprendizagem 4 – A noção de cultura e a ideia de cultura de massa Habilidades: 1. Tornar o aluno apto a compreender a noção de cultura e a diferenciá-la da de cultura de massa. 2. Desenvolver o seu espírito crítico e a sua capacidade de observação da sociedade. 3. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e a expressão oral. Situação de Aprendizagem 5 – Consumo <i>versus</i> consumismo Habilidades: 1. Tornar o aluno apto a diferenciar consumo de consumismo. 2. Desenvolver seu espírito crítico e sua capacidade de observação da sociedade. 3. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. Situação de Aprendizagem 6 – Jovens, Cultura e Consumo Habilidades: 1. Desenvolver a capacidade de reflexão e compreensão de conteúdos e temas trabalhados em sala de aula. 2. Relacionar elementos do cotidiano a conceitos sociológicos. 3. Promover a leitura e a interpretação de textos.	• Identificar, em textos, a noção de cultura, diferenciando-a do conceito de cultura de massa. • Identificar, a partir da leitura de diferentes textos e imagens, a questão do consumismo e da cultura de massa na sociedade. • Diferenciar consumo de consumismo. • Relacionar elementos do cotidiano cultural do jovem a conceitos sociológicos.

2ª série – 3º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Qual a importância do trabalho na vida social brasileira? O trabalho como mediação Divisão social do trabalho • Divisão sexual e etária do trabalho • Divisão manufatureira do trabalho Processo de trabalho e relações de trabalho • Transformações no mundo do trabalho • Emprego e desemprego na atualidade	Situação de Aprendizagem 1 – O trabalho como mediação Habilidades: 1. Compreender que o trabalho é uma atividade base da condição humana. 2. Desenvolver o espírito crítico. 3. Desenvolver habilidades de leitura e compreensão de textos, produzir textos contínuos. 4. Expressar-se oralmente. Situação de Aprendizagem 2 – Divisão social do trabalho Habilidades: 1. Entender os principais conceitos sociológicos relacionados ao trabalho. 2. Desenvolver a capacidade analítica e crítica. 3. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos. 4. Produção de textos contínuos e expressão oral. Situação de Aprendizagem 3 – Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade Habilidades: 1. Compreender a realidade do desemprego sob uma perspectiva sociológica. 2. Ter clareza a respeito de quem são os mais atingidos pelo desemprego no Brasil. 3. Perceber os fatores das transformações que afetam o trabalho e a vida dos trabalhadores. 4. Desenvolver a capacidade crítica. 5. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral.	• Identificar o trabalho como uma atividade base para a condição humana. • Identificar, em diferentes textos e períodos históricos, as várias formas de divisão do trabalho na sociedade. • Identificar os principais conceitos sociológicos relacionados ao trabalho. • Identificar elementos que mostrem a realidade do desemprego sob uma perspectiva sociológica. • Identificar os grupos populacionais mais atingidos pelo desemprego no Brasil atual. • Identificar as transformações que afetam o mundo do trabalho e a vida dos trabalhadores.

2ª série – 4º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
O aluno em meio aos significados da violência no Brasil O que é violência Violências simbólicas, físicas e psicológicas Diferentes formas de violência: doméstica, sexual e na escolas • Razões para a violência	Situação de Aprendizagem 4 – O que é violência Habilidades: 1. Abordar criticamente a problemática da violência no contexto brasileiro. 2. Compreender o que é violência em suas diferentes dimensões. 3. Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: física, psicológica e simbólica. Situação de Aprendizagem 5 – Violência contra o jovem Habilidades: 1. Desenvolver uma noção inicial do fenômeno da violência contra o jovem, tomando-se como base os índices de mortalidade juvenil por causas externas. 2. Compreender o que são taxas de mortalidade e como são calculadas. 3. Analisar e perceber os aspectos sociodemográficos que interferem nas disparidades entre taxas de homicídio e mortes por armas de fogo entre jovens. Situação de Aprendizagem 6 – Violência contra a mulher Habilidades: 1. Compreender o que é violência de gênero. 2. Reconhecer e identificar formas específicas de violência associadas às relações entre homens e mulheres. 3. Desenvolver uma reflexão abrangente acerca dos fatores que levam à violência contra a mulher. 4. Discutir a criação da Lei Maria da Penha e sua aplicação. Situação de Aprendizagem 7 – Violência escolar Habilidades: 1. Abordar criticamente a problemática da violência no contexto escolar. 2. Desenvolver um questionamento quanto ao papel dos alunos na produção e reprodução da violência entre alunos (<i>bullying</i>). 3. Refletir e debater de forma crítica e construtiva as relações entre professores, funcionários e alunos. 4. Desenvolver um questionamento quanto ao papel dos alunos na produção e reprodução da violência contra o patrimônio da escola. 5. Estabelecer parâmetros para negociação e solução de conflitos a partir da realidade da própria escola.	• Identificar, em textos e/ou imagens, informações e situações de violência no contexto brasileiro. • Identificar, em textos e/ou imagens, o significado da violência em suas diferentes formas e dimensões (física, psicológica e simbólica). • Analisar, a partir da leitura dos índices de mortalidade juvenil por causas externas, o fenômeno da violência contra o jovem. • Reconhecer os cálculos que envolvem a definição da taxa de mortalidade de uma localidade e/ou país. • Identificar em textos, gráficos e tabelas, aspectos sociais e demográficos responsáveis por interferir nas taxas de homicídio e mortes por armas de fogo entre jovens. • Identificar em textos e/ou imagens aspectos relativos a violência de gênero. • Reconhecer fatores sociais responsáveis pela violência contra a mulher. • Identificar, em textos e/ou dados expressos em diferentes formas, argumentos responsáveis por validar a criação e aplicação da Lei Maria da Penha. • Constatar, por meio da análise de dados expressos de diferentes formas, situações de violência presentes no contexto escolar. • Reconhecer o papel dos alunos na produção e reprodução da violência no contexto escolar (<i>bullying</i>). • Identificar situações de violência nas relações entre professores, funcionários e/ou alunos. • Reconhecer o papel dos alunos na produção e reprodução da violência contra o patrimônio da escola. • Identificar mecanismos de negociação para solução de conflitos na escola.

3ª série – 1º bimestre

Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
O que é cidadania? O significado de ser cidadão ontem e hoje Direitos civis, políticos, sociais e humanos O processo de constituição da cidadania no Brasil • A Constituição Brasileira de 1988 • Direitos e deveres do cidadão • A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos e mulheres	Situação de Aprendizagem 1 – O que é cidadania Habilidades: 1. Relacionar conteúdos apreendidos em outras disciplinas para a compreensão do processo de constituição da cidadania moderna. 2. Leitura, interpretação e comparação de documentos históricos. 3. Identificação, descrição e classificação de conceitos e termos jurídicos. Situação de Aprendizagem 2 – A conquista dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil Habilidade: 1. Interpretar e analisar eventos históricos dentro de uma perspectiva diacrônica e processual, estabelecendo relações entre eles de forma crítica e associando os conteúdos apreendidos aos da Situação de Aprendizagem anterior. Situação de Aprendizagem 3 – A constituição cidadã (1988) Habilidade: 1. Capacidade de identificação de temas, conteúdos e formas de consulta de itens específicos no texto da Constituição, leitura e análise de texto.	• Identificar, em textos, fatores históricos relevantes relacionados à consolidação dos direitos de cidadania no mundo contemporâneo. • Identificar, por meio da leitura de documentos legais, formas de estabelecimento dos direitos de cidadania no Brasil e no mundo. • Relacionar as lutas pelos direitos de cidadania à consolidação desses direitos nos aspectos normativos legais que estão em vigência na contemporaneidade. • Identificar, em textos, fatos históricos relevantes para a consolidação dos direitos de cidadania no Brasil. • Identificar, a partir da leitura da legislação brasileira, direitos e deveres da criança e do adolescente, dos idosos e das mulheres. • Associar a atuação dos diferentes movimentos feministas à atual condição feminina no mundo, sobretudo considerando a desigualdade e violência de gênero.

3ª série – 2º bimestre

Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Qual a importância da participação política? Formas de participação popular na história do Brasil Movimentos Sociais contemporâneos • Movimento operário e sindical • Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra • “Novos” movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, LGBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) A cidade como lugar de contradições e conflitos • Associativismo e democracia • O direito à cidade	Situação de Aprendizagem 4 – Direitos e deveres do cidadão Habilidades: 1. Leitura e interpretação de textos, análise crítica de conteúdos e contextos históricos. Situação de Aprendizagem 5 – Formas de participação popular na História do Brasil Habilidades: 1. Interpretar e analisar criticamente fatos e eventos históricos. 2. Identificar conteúdos e temas em processos históricos de diferentes épocas e compará-los de forma crítica. Situação de Aprendizagem 6 – Os movimentos operários, sindical e pela terra Habilidades: 1. Interpretar e analisar criticamente fatos e eventos históricos. 2. Identificar conteúdos e temas em processos históricos de diferentes épocas e compará-los de forma crítica. Situação de Aprendizagem 7 – O movimento feminista Habilidades: 1. Tornar os alunos aptos a compreenderem a historicidade da condição feminina. 2. Levá-los à compreensão de que a luta pelos direitos das mulheres ainda não terminou. 3. Desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade. 4. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. Situação de Aprendizagem 8 – Movimentos populares urbanos Habilidades: 1. Conscientizar os alunos para as reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos. 2. Despertar a reflexão a partir da problematização de questões sociais. 3. Desenvolver o espírito crítico com relação aos conflitos sociais e à desigualdade. 4. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. Situação de Aprendizagem 9 – Novos movimentos sociais: Negro, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) e Ambientalista Habilidades: 1. Tornar os alunos aptos a compreenderem como diferentes grupos dentro da sociedade exercem a participação política. 2. Desenvolver o espírito crítico com relação ao racismo, ao preconceito, à diferença e à questão ambiental a partir das experiências cotidianas dos jovens. 3. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral.	• Relacionar um dado conjunto de reivindicações de movimentos sociais aos problemas decorrentes da desigualdade social presente no país. • Identificar, em textos e/ou dados expressos em diferentes formas, situações que demonstrem a atuação dos movimentos operário, sindical, sem-terra e sem teto na história do Brasil. • Reconhecer o significado e a importância do movimento feminista na luta pelos direitos das mulheres. • Identificar as principais reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos. • Reconhecer a importância dos Direitos Humanos como valores importantes para a consolidação de direitos no mundo contemporâneo (social, política, econômica e ambiental). • Identificar, em textos, as origens históricas que justificam o racismo na sociedade brasileira. • Identificar, em textos e/ou dados expressos de diferentes formas, práticas e/ou manifestações racistas e preconceituosas no mundo contemporâneo. • Identificar, em textos, práticas e manifestações de desrespeito e violência contra as populações LGBT. • Identificar as principais reivindicações dos movimentos ambientalistas e a importância das mesmas para o desenvolvimento humano.

3ª série – 3º bimestre

Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
Qual é a organização política do Estado brasileiro? Estado e governo Formas e sistemas de governo Organização dos poderes • Executivo, Legislativo e Judiciário Eleições e partidos políticos	Situação de Aprendizagem 1 – Organização política de um país Habilidades: 1 Compreender o conceito geral de Estado, seus elementos e suas características. 1 Distinguir Estado de Governo. Situação de Aprendizagem 2 – Como os países são governados Habilidades: 1 Identificar as principais formas de governo (monarquia e república) e suas características. 1 Identificar e reconhecer diferentes sistemas de governo (parlamentarismo e presidencialismo). Situação de Aprendizagem 3 – Organização política do Estado brasileiro Habilidades: 1 Compreender a organização interna dos Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), sua natureza e funções. 2 Identificar os componentes e cargos de cada um dos Poderes. 3 Compreender o papel de senadores, deputados, vereadores, presidente da República, governadores, prefeitos, ministros, secretários e juizes, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Situação de Aprendizagem 4 – Como funcionam as eleições Habilidades: 1 Desenvolver noções claras sobre o funcionamento das eleições no Brasil. 2 A formação dos partidos. 3 A importância do voto e o papel do eleitor no sistema democrático.	• Identificar, em textos, os elementos constitutivos do Estado. • Identificar as diferenças entre Estado e Governo. • Identificar os modos de organização, funcionamento e/ou funções dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, no Estado brasileiro. • Identificar as características do sistema eleitoral brasileiro, em especial o sistema representativo proporcional do Poder Legislativo. • Identificar o papel dos partidos políticos na institucionalidade dos Poderes Legislativo e Executivo brasileiro. • Associar o voto aos direitos políticos e à participação política democrática dentro da institucionalidade do Estado brasileiro. • Identificar formas de atuação cidadã, sendo o voto uma delas.

3ª série – 4º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
O que é não cidadania? Desumanização e coisificação do outro Reprodução da violência e da desigualdade social O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho	Situação de Aprendizagem 5 – O processo de desumanização e coisificação do outro Habilidades: 1 Compreender o que constitui a condição social de não cidadania. 2 Apreender como ocorrem processos de desumanização e coisificação do outro. 3 Refletir criticamente sobre a escravidão contemporânea no Brasil. Situação de Aprendizagem 6 – Reprodução da violência e da desigualdade social Habilidades: 1 Relacionar processos de reprodução da violência e da desigualdade social à não garantia dos direitos de cidadania. 2 Produzir reflexões críticas sobre a realidade social brasileira, a partir de uma compreensão sociológica de fenômenos sociais. Situação de Aprendizagem 7 – O papel transformador da esperança e do sonho Habilidades: 1 Reconhecer diferentes formas de atuação política. 1 Compreender a importância da participação política. 1 Estabelecer uma reflexão crítica acerca da importância do sonho e da esperança como transformadores da realidade social.	• Identificar problemas da individualização nas sociedades contemporâneas. • Identificar em textos relatos de intolerância religiosa e racismo, reconhecendo-as como violações aos direitos humanos. • Identificar os elementos que mostram a especificidade da condição humana, a partir dos princípios defendidos pelos Direitos Humanos em suas múltiplas dimensões (política, social, cultural, econômica e ambiental). • Relacionar processos de reprodução da violência e da desigualdade à não garantia dos direitos de cidadania. • Reconhecer o papel do sonho e da esperança como transformadores da realidade social.

CONCEPÇÃO E COORDENAÇÃO GERAL

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CGEB

Coordenadora
Ghisleine Trigo Silveira

Diretora do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica
Regina Aparecida Resek Santiago

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS, DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –CEFAF

Diretora: Valéria Tarantello de Georgel

Área de linguagens

Arte: Ana Cristina dos Santos Siqueira, Carlos Eduardo Povinha e Roseli Ventrella.

Educação Física: Maria Elisa Kobs Zacarias, Mirna Léia Violin Brandt, Rosângela Aparecida de Paiva e Sergio Roberto Silveira.

língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol): Ana Beatriz Pereira Franco, Ana Paula de Oliveira Lopes Vieira, Jucimeire de Souza Bispo e Marina Tsunokawa Shimabukuro.

língua Portuguesa: Angela Maria Baltieri Souza, Clarícia Akemi Eguti, Idê Moraes dos Santos, Katia Regina Pessoa, Mara Lucia David, Marcos Rodrigues Ferreira, Roseli Cordeiro Cardoso e Rozeli Frasca Bueno Alves.

Área de Matemática

Matemática: Djalma de Oliveira Bispo Filho, João dos Santos Vitalino, Otávio Yoshio Yamanaka, Sandra Maira Zen Zacarias e Vanderley Aparecido Cornatione.

Área de Ciências da Natureza

Biologia: Hélen Akemi de Queiróz Nomura e Juliana Pavani de Paula Bueno.

Ciências: Eleuza Vania Maria Lagos Guazzelli, Gisele Nanini Mathias e Herbert Gomes da Silva.

Física: Carolina dos Santos Batista Murauskas e Renata Cristina de Andrade Oliveira.

Química: Ana Joaquina S. S. M. Carvalho, Natalina de Fátima Mateus e Roseli Gomes de Araujo da Silva.

Área de Ciências Humanas

Filosofia: Emerson Costa, Tânia Gonçalves e Teônia de Abreu Ferreira.

Geografia: Andréia Cristina Barroso Cardoso, Débora Regina Aversan e Sergio Luiz Damiaty.

História: Cynthia Moreira Marcucci, Maria Margarete dos Santos Benedicto e Walter Nicolas Otheguy Fernandez.

Sociologia: Carlos Fernando de Almeida, Thais Maria Souto Vieira e Tony Shigueki Nakatani.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS – CEFAI

Diretora: Sonia de Gouveia Jorge

Andréa Fernandes de Freitas, Edmilson de Moraes Ribeiro, Fabiana Cristine Porto dos Santos, Luciana Aparecida Fakri, Luciana Souza Santos, Nilza Casagrande, Renata Rossi Fiorim Siqueira e Vanda Alves dos Santos.

Revisão ortográfica
Rozeli Frasca Bueno Alves.

Produção editorial e revisão ortográfica
Marina Murphy.

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Projeto gráfico
Ricardo Ferreira

Diagramação
Fernanda Buccelli

Impressão e acabamento sob a responsabilidade da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO