

Metodologia e recursos didáticos

DESCRIÇÃO GERAL DA DISCIPLINA:

Esta disciplina visa promover a compreensão dos fundamentos metodológicos do ensino de Sociologia para a escola média brasileira, a partir da análise de estratégias de ensino e formas de mediação do conhecimento; reflexões sobre o planejamento e a avaliação curricular e de aula; o estudo dos livros e recursos didáticos e suas possibilidades de usos. Os professores-cursistas serão estimulados a considerar suas experiências em sala de aula, favorecendo a integração entre teoria e prática.

EMENTA:

Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Sociologia. Propostas curriculares em Sociologia. A construção do programa de curso e do plano de aula e a avaliação. Estratégias metodológicas, recortes de conteúdos, recursos didáticos e livros didáticos. A dinâmica da aula de Sociologia. Pesquisa como ferramenta de ensino e a questão da interdisciplinaridade do espaço escolar. Cultura e nacionalidade: o nacional, o regional e o local. Cultura brasileira. Indústria cultural

OBJETIVOS GERAIS:

- Analisar propostas curriculares;
- Levar os professores-cursistas à elaboração de planos de aulas;
- Analisar diferentes técnicas de ensino e sua aplicação à aula de Sociologia;
- Avaliar livros e recursos didáticos e compreender as possibilidades de usos de diferentes recursos;
- Analisar a pesquisa como estratégia de ensino em Sociologia.

Introdução: relembando os fundamentos metodológicos

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

As aulas que compõem esta disciplina constituem uma sequência lógica das aulas da Unidade 2, “Fundamentos teóricos e metodológicos e finalidades do ensino de Sociologia no nível médio”, da Disciplina 3 do Módulo I. É fundamental rever essas aulas para que você, cursista, melhor aproveite os estudos nesta etapa final de sua formação e para que realize com sucesso o TCC. Uma das alternativas para a confecção do TCC é escrever a memória de sua formação e prática docentes; também há a opção de elaborar um projeto para a disciplina, opções que serão discutidas no próximo módulo. Em qualquer desses casos, o presente estudo será de grande auxílio.

A partir deste ponto, acompanharemos de perto aulas já estudadas no Módulo I, com o fim de complementar seus estudos ou aprofundar alguns aspectos. Como já explicado naquele Módulo, não trataremos estratégias metodológicas, técnicas didáticas e recursos didáticos separadamente. Alguns exemplos e sugestões serão fornecidos ao longo das próximas aulas, mas em nenhuma hipótese devem ser vistos como fórmulas de ensino ou substitutos da experiência do professor; antes, a presente disciplina é um convite à reflexão e ao debate sobre como ensinar Sociologia no nível médio de escolarização.

PROPONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ resgatar os conteúdos estudados no Módulo I;
- ▶ rever alguns fundamentos teóricos e metodológicos estudados;
- ▶ refletir sobre a relevância e a urgência em se desenvolver pesquisas e aprofundar o conhecimento sobre a metodologia de ensino da Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Metodologia e recursos didáticos

Os conteúdos necessários ao estudo dos fundamentos metodológicos do ensino de Sociologia

No Módulo I você foi convidado a realizar uma autoanálise de sua formação e de sua prática docente, compreender a (e sua inserção na) história da disciplina no Ensino Médio, bem como analisar os fundamentos metodológicos e possibilidades para a prática didática. O principal objetivo das primeiras aulas foi assim descrito: fazer uma ponte entre a sua experiência concreta e alguns elementos necessários para avaliar o seu cotidiano, sua formação e sua trajetória. Naquele momento, discutiu-se sobre memória, sociedade e formação. Vimos que existe uma série de conceitos e análises sobre o tema, para os quais inúmeras fontes podem ser utilizadas para se trabalhar essas questões, como a fotografia, a música, a literatura e o cinema. Estudamos formas de se narrar as memórias e as histórias de formação, bem como a diferença entre memorial, *curriculum vitae*, biografia, biografia romaneada e um memorial de formação.

Também foi analisado o percurso histórico e social que culminou com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Conhecer a história da disciplina é fundamental, tanto para que você possa refletir sobre sua formação e inserção como docente do Ensino Médio quanto para que as justificativas para a inclusão da disciplina se estabeleçam em bases mais sólidas.

Observamos, a partir de alguns estudos que abrangeram a história da disciplina – e mesmo de outros que não a tinham por foco –, que o ensino da Sociologia deixou de ser obrigatório de 1942, quando da Reforma Capanema, até 2008, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Um longo período de “intermitências”, como se tem observado, e, em todo o caso, de ausência, dispersão e quase invisibilidade nos sistemas de ensino. Esta tem sido a história de nossa disciplina. Portanto, sua ausência relativa persiste desde antes do golpe de 1964 e mesmo após a redemocratização; verdadeiro paradoxo, sua presença se deu durante parte de um período dita-

torial, no Estado Novo, e enfrentou a enorme resistência governamental durante um período formalmente democrático, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, apesar de que os governos militares aprofundaram o abismo entre a disciplina e as escolas, pois que a relacionaram aos movimentos revolucionários e de resistência ao regime. Estudamos ainda que sua intermitência foi relativa, pois, mesmo durante o regime ditatorial militar, a disciplina sobreviveu nos cursos secundários para o magistério, como Sociologia da Educação, e a maior perda, no plano legal, no período, somente veio com a Lei nº 5.692, de 1971, por meio da qual se aprofundou o caráter tecnicizante do ensino, como é sabido.

Alguns equívocos têm sido alimentados pelas narrativas sobre a história da disciplina. Tem-se afirmado que o retorno da disciplina aos quadros de conteúdos próprios do Ensino Médio é um *resgate histórico* em face do período ditatorial militar recente da história de nosso país, que a havia excluído. No primeiro módulo, estudamos que tal narrativa serve a uma visão de tipo *missionária* e se, por um lado, instiga os ânimos em sua defesa, por outro, distorce em algum grau sua história e obsta o aprofundamento de sua necessária investigação.

De fato, houve intermitência no plano das políticas governamentais, ou seja, em diferentes reformas educacionais ora a disciplina encontrou acolhida, ora foi excluída – e nem sempre sob a nomenclatura de “Sociologia”. Relembremos: em 1882 a disciplina foi proposta num projeto de reforma, por Rui Barbosa; em 1891, ela foi apresentada no projeto de Benjamin Constant, tendo sido criada a cátedra “Sociologia e Moral”, no ensino secundário; na Reforma Eptácio Pessoa, de 1901, deixou de ser obrigatória no currículo da escola média, mas até este momento não chegou a ser efetivamente oferecida em todo o sistema; em 1925, com a reforma do ministro Rocha Vaz, ela retornou ao ensino secundário e foi ratificada pela Reforma Francisco Campos, de 1931; em 1942, com a Reforma Capanema, ela deixou de ser obrigatória novamente, e deste período até a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que a tornou obrigatória, parece ter ocorrido algum movimento em torno de seu ensino e de seu retorno oficial, nas décadas de 1940 e 1950 e, principalmente, com os movimentos pela (re) inclusão da disciplina, a partir de 1982, notadamente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Vemos, portanto, que no plano legal a disciplina de fato foi intermitente, mas sempre existiu, ainda que timidamente e de modo acentuadamente dispersivo, nos sistemas de ensino, seja como disciplina da formação em nível médio para o magistério, seja no ensino superior, notadamente nos bacharelados em Direito.

A julgar pela história da disciplina e pela frequente *suspeição* a que tem sido submetida, vivemos um momento de cautela. Não há garantia de que a obrigatoriedade se mantenha. A permanência da disciplina no quadro das disciplinas acolhidas na matriz disciplinar do Ensino Médio ainda demandará intervenções da comunidade científica e docente. Uma possi-

bilidade de abordagem do problema é especularmos sobre as condições para a permanência da Sociologia como disciplina do Ensino Médio brasileiro – como disciplina legítima e não somente legal.

Propomos que a legitimidade da disciplina advirá do *sentido* que lograrmos construir para ela. Quanto a isto, a comunidade dos cientistas sociais, ou sua parte interessada, tem um papel singular a desempenhar, a dedicação às investigações metodológicas que envolvem seu ensino, num esforço de elaborar teoricamente suas potencialidades educacionais; o que, vale dizer, significará construir a justificativa para sua presença no Ensino Médio, afirmar argumentativamente sua relevância, estabelecer seus fins, seus desdobramentos, seus fundamentos, sua metodologia própria. O projeto político de construção da disciplina e de seu retorno aos currículos escolares não é decorrente duma necessidade inerente ou essencial à escola ou à própria disciplina. Muito menos pelo “natural” interesse da comunidade acadêmica dos cientistas sociais, como se pela presença das Ciências Sociais nos cursos universitários decorresse a obrigação de sua transposição à escola. A legitimidade social da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio brasileiro, única via para garantir sua permanência, é projeto político e intelectual; uma construção que depende essencialmente de nossa capacidade de construí-lo, teórica e politicamente.

No primeiro módulo, afirmamos que o ensino da Sociologia no Ensino Médio tem por objetivo fazer com que o aluno consiga organizar o pensamento e mudar seu olhar sobre as questões cotidianas ou gerais. Que o sentido (e a especificidade) do ensino sociológico é o de desenvolver uma nova atitude cognitiva em nossos alunos. Em outros termos, seria promover a imaginação sociológica, que permite aos nossos alunos compreender o processo histórico em suas relações com a biografia individual, ou ainda, que permite que o aluno perceba-se como integrante de um processo histórico e parte de um destino comum. E, para isso, você deve ter aprendido, os conceitos e técnicas investigativas da memória podem ser bastante úteis no trabalho docente. Vimos também que o estudo da Sociologia ajuda o jovem a desenvolver a capacidade de ler, interpretar e escrever textos diversos – ferramentas básicas do trabalho intelectual, como também o ajuda a fazer relações entre as diversas áreas de conhecimento. Tais capacidades são fundamentais na preparação para o vestibular, para a inserção no mercado de trabalho e na formação do cidadão; aspectos de um mesmo processo.

Estudamos que os livros didáticos integram um sistema bem estruturado de produção e reprodução do campo científico e têm sido importantes tanto para a formação do futuro pesquisador quanto para a formação dos professores, ainda que pouco utilizados como fonte direta em seus planos de ensino. Esse papel formativo deve-se, entre outras razões, porque os didáticos permitem a apreensão e a reprodução dos mode-

los, valores, atitudes, códigos e linguagem do campo científico. É essa “imagem da ciência”, essa ideologia da prática científica, que os manuais didáticos carregam, compreendidos a um só tempo enquanto instrumentos pedagógicos e produção científica. Para a maioria dos casos, do ponto de vista pedagógico, os manuais didáticos de Sociologia existentes expressam a falta de tradição, nas Ciências Sociais, em pesquisas e reflexões sobre o ensino da própria disciplina, e, do ponto de vista do conteúdo, a Sociologia que é apresentada pelos manuais do Ensino Médio não difere tanto dos currículos universitários e da agenda acadêmica.

O ensino de Sociologia na escola média deve ser pautado não somente pela definição de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, mas também pela construção sistemática das estratégias e recortes metodológicos e dos recursos didáticos necessários ao alcance dos objetivos propostos para cada aula. Recursos didáticos, tanto como os próprios conteúdos conceituais, devem ser compreendidos como meios para o desenvolvimento das atitudes cognitivas almejadas pelo ensino da disciplina, consubstanciadas nos termos estranhamento, desnaturalização, percepção sociológica e imaginação sociológica. Estes princípios são importantes para que se possa desenvolver uma atitude crítica e analítica dos fenômenos sociais, uma disposição intelectual importante para desenvolver com os seus alunos.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Para seguir com os debates propostos nesta aula, estude as seguintes publicações: 📖

- SILVA, Ileizi F. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *In*: GOMES, Ana Laudelina; SILVA, Tânia Elias Magno da. Ensino da sociologia no Brasil. *Revista Cronos* (Natal), v. 8, n. 2, (jul-dez) 2007.
- SILVA, Ileizi F. Fundamentos e metodologias do ensino de Sociologia na educação básica. *In*: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à escola. História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.
- SILVA, Ileizi F. Os estudos sobre o ensino de Sociologia no Brasil: as possibilidades de (re)construção de uma temática legítima para o campo científico. Apresentado como parte do relatório do exame de qualificação para o doutorado, em 19 de março de 2004, na FFLCH da USP (texto integral mimeo).

Segundo a autora, no momento passa por novas revisões para ser encaminhado para publicação.

- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no ensino médio: condições e perspectivas epistemológicas*.
Link: <<http://www.sociologos.org.br>>.

- MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. *In*: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à escola. História, Ensino e Docência*, Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

Você também deve assistir às discussões travadas entre Amaury Cesar Moraes e Néelson Dácio Tomazi na coleção de DVDs *Sociologia no ensino médio*, produzidos pela Atta Mídia e Educação (2008), em especial os DVDs 3, “Temas sociológicos”, e 4, “Questões práticas”.

COMO VIMOS NESTA AULA...

No Módulo I, você estudou sobre as finalidades do ensino da disciplina, os seus fundamentos metodológicos, alguns recursos didáticos e sobre as possibilidades de uso de livros didáticos em aulas de Sociologia. Na 6ª Aula da Unidade 2, da Disciplina 3, do Módulo I, você iniciou uma reflexão sobre possíveis recortes metodológicos e abordagens para o ensino de nossa disciplina. A partir de agora você está convidado a prosseguir com aqueles estudos e reflexões, e, para isso, esta disciplina atuará como um complemento ao Módulo I no que diz respeito estritamente às questões de ensino e ao planejamento curricular e de aula.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- ▶ Organizem-se em grupos.
- ▶ Releiam os textos das aulas de 1 a 6 (1º Módulo, Disciplina 3, Unidade 2), com atenção especial à aula 6, “Recursos didáticos”, que tem início na página 67.
- ▶ Após a releitura, escrevam um texto, entre duas e cinco páginas, que responda à seguinte questão: na opinião do grupo, quais os meios (opções metodológicas, recortes de conteúdos, técnicas didáticas, recursos didáticos, linguagem, etc.) são mais adequados para que uma aula de So-

ciologia logre êxito no desenvolvimento do estranhamento, da desnaturalização e da imaginação sociológica, que são os fins que almejamos para a disciplina no Ensino Médio?

- ▶ Estabeleçam, necessariamente, uma relação textual com as aulas do Módulo I.
- ▶ Após a conclusão, socializem com os demais grupos e promovam um debate.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: 2008.

MORAES, Amaury C.; RÊSES, Erlando da S.; SARANDY, Flávio M. S.; SANTOS, Mário B.; TOMAZI, Nelson D. *Curso de especialização em ensino de Sociologia*. v. 1. Cuiabá: Central de Texto/UFMT, 2010.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à escola*. História, Ensino e Docência, Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

SARANDY, Flávio M. S.; MIGLIEVICH, Adélia R. *Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da Sociologia*. 2009. [mimeo]

SILVA, Ileizi F. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: GOMES, Ana Laudelina; SILVA, Tânia Elias Magno da. *Ensino da sociologia no Brasil*. Revista Cronos (Natal), v. 8, n. 2, (jul-dez) 2007.

Propostas curriculares em Sociologia

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Em meio à diversidade de propostas curriculares e de livros didáticos disponíveis é normal que o professor sinta-se indeciso quanto ao currículo mais adequado ou ao programa de curso a adotar para a disciplina Sociologia.

Nesta aula analisaremos algumas propostas curriculares oficiais e também as apresentadas tanto em livros didáticos como em alguns planos de ensino de alunos da Licenciatura em Ciências Sociais – conforme análise feita por Takagi. (2007)

Será discutida a pertinência de um programa unificado para a Sociologia da escola média e possíveis recortes metodológicos para o tratamento de conteúdos da disciplina.

PROPONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ refletir sobre a pertinência de um programa unificado para a Sociologia na escola média;
- ▶ analisar propostas curriculares e os recortes de conteúdos de programas de curso apresentados em livros didáticos e documentos oficiais;
- ▶ refletir sobre as dificuldades, as orientações e os cuidados na construção de uma proposta curricular para a disciplina.

CONHECENDO SOBRE

Propostas curriculares em sociologia

Se nas décadas de 80 e 90, período de mobilização em prol da obrigatoriedade do ensino da Sociologia, parece ter pre-

dominado o debate em torno da construção de currículos ou programas para a disciplina, hoje o debate parece ter-se centrado na discussão metodológica e na formação do professor. No entanto, a questão do projeto curricular está longe de ter perdido sua importância, como demonstram manifestações recentes em torno das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Sobre este ponto existem diferentes perspectivas, presentes em manuais didáticos, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e nas OCNs (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Conforme Moraes (2009, p. 22),

As equipes contratadas para discutir os PCNs e elaborar as OCNs tiveram, cada uma, um comportamento diverso: umas caminharam para propor uma lista de conteúdos, outras, como nós [autores das OCNs], resolveram parar nas Orientações mesmo. Entendemos que o melhor que podíamos fazer era elaborar um documento que viesse a refletir sobre a realidade dos professores de Sociologia e sobre a história da disciplina; trazer também uma reflexão ou, menos do que isso, uma legitimação das práticas e recursos usados pelos professores nas salas de aulas.

Em meio ao debate sobre a pertinência de um programa único (e sobre qual deveria ser este programa, mas quase sempre olvidando a questão sobre quem deveria defini-lo), curiosamente a mesma crítica feita anteriormente aos PCNs foi reproduzida quanto às OCNs, de que tais documentos teriam se orientado por uma perspectiva “neoliberal”, porque “flexibilizante”. Curiosamente porque tais críticas foram dirigidas a objetos tão distintos quanto os dois documentos. Ao primeiro se criticou – corretamente, a nosso ver – sua fundamentação na “pedagogia das competências”, sua adequação acrítica à visão de educação orientada à qualificação profissional e à preparação para o ingresso no mercado de trabalho. O mecanismo ideológico da noção de flexibilidade se percebe na justificação da diluição da Sociologia em outras disciplinas, para dizer apenas de um de seus efeitos. Isto porque a noção de “flexibilidade”, em seus vínculos com a ideologia neoliberal, figura como uma chave discursiva a justificar e demandar o ajuste às mudanças em diferentes domínios, consideradas irreversíveis.

As profundas mudanças no capitalismo global, geradas pela crise cuja origem remonta à década de 1970 e pela hegemonia do pensamento que se convencionou chamar por neoliberalismo, com uma intensidade e gravidade que apenas pode ser comparada à crise de 1929, reconfigurou o modelo de organização da produção provocando uma profunda reforma do Estado – com o esfacelamento do Estado do Bem-Estar Social¹ –, o que implicou em novas formas de organização do trabalho e qualificação exigida. Os PCNs atualizam a concepção do Ensino Médio como uma preparação para o trabalho e para as mudanças tecnológicas atuais sintonizadas a esse contexto. Em certo sentido, não apresentam uma visão propriamente nova. Pensar o Ensino Médio como preparação para o trabalho é uma concepção também presente no chamado “ensino profissionalizante”, desde sua implantação no país; trata-se de definir que tipo de qualificação o *mercado* está exigindo. Os PCNs para a disciplina Sociologia não propõem o debate, não estabelecem nenhum ponto de crítica sobre as concepções que lhes servem de fundamento; tão somente assumem sua perspectiva como a mais coerente ao contexto em que foram pensados, porém negando aos professores sua capacidade de analisar, avaliar, problematizar e, eventualmente, se opor ao mesmo.

Os parâmetros sugerem (apresentada como algo mais que uma sugestão) orientarmos nossos programas, atividades, projetos e currículos para a “preparação básica para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”². E o tipo de qualificação que se espera está voltada para competências e habilidades, especialmente as sintetizadas no “aprender a aprender” ou, nos termos dos PCNs, no “aprender a conhecer” (1999, p. 25), com menor preocupação com o tipo ou o *quantum* de informação que se adquire na escola. No documento há claramente o predomínio do discurso pedagógico como orientação da organização escolar, curricular e da prática de ensino, nivelando por um pensamento único todas as áreas de conhecimento e diversidade sociocultural (a despeito da alusão à contextualização). Nenhuma análise sobre até que ponto é possível falar-se numa educação promotora da cidadania em que ao mesmo tempo se pretende ajustar o cidadão ao mundo do trabalho, por uma orientação que acima de todo o legitima.

Em documento preparatório da elaboração das OCNs, em que se fez uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de outros documentos e legislação da Reforma do Ensino Médio, podemos ler que

enquanto a Constituição determina o caráter pluralista das orientações pedagógicas a que deve atender a educação nacional (Art. 206, III), as DCN definem-se explicitamente por uma orientação pedagógica – o construtivismo: Piaget, Vigotsky e a “Escola de Genebra” –, o que pode impedir que outras visões sobre o processo educativo sejam legitimadas desde o poder constituído. Isso, em termos práticos, pode resultar em insegurança, confusão e desinformação dos principais agentes da educação – quais sejam, os professores. Ao optar pelo construtivismo – não só em um sentido metafórico amplo de “construção do conhecimento”, algo que sempre foi dito sem maiores consequências nem pretensões científicas –, as DCN definem o fenômeno educacional como predominantemente psicológico, cognitivista-comportamental, uma vez que identifica a manifestação da aprendizagem com “competências e habilidades”. (MORAES *et al.*, 2004, p. 346)

Uma contradição, dado que, como afirma o documento referenciado, a Reforma simplesmente desconheceu o descompasso entre sua proposição de mudança radical (ainda que de modo algum consensual) e a formação dos professores, para os quais tão somente solicitou-se a aplicação da nova orientação adotada pelo governo.

A propósito dos PCNs, o mesmo texto observa que a definição de currículo não se fundamenta em teorias de ensino, sobretudo de caráter psicológico. As metodologias até podem levar em consideração as tais teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Mesmo assim, alguma relação devem manter com os conteúdos a serem ensinados, mas certamente o currículo está assentado inquestionavelmente sobre os conteúdos de ensino e esses têm mais a ver com a Cultura, num sentido amplo – artes, ciências, vida social, a própria História da Humanidade, no Direito, nas manifestações da cultura nacional –, que em ginásticas mentais... As disciplinas são recortes e o currículo é uma amostra da Cultura – conforme o sentido amplo supracitado. (MORAES *et al.*, 2004, p. 347-348)

É verdade que as novas tecnologias têm efeito no processo de trabalho e em sua organização, bem como se tornaram indispensáveis à organização do cotidiano, como observa Vanilda Paiva (1995, p. 77), para quem “a generalização tendencial da presença das máquinas no cotidiano [...] foi acompanhada da complexificação em sua utilização em face de alternativas e escolhas que devem ser feitas frente à máquina” e, desse modo, “o cotidiano viu-se invadido por novas lógicas que são produto indireto do mesmo processo”. Ora, esta invasão “de decisivas esferas da vida pelas tecnologias mais modernas” gerou novas expectativas e exigências sociais, não restritas às exigências de qualificação profissional e educação tecnológica por parte do mercado. Isso afeta o desenho curricular e precisa ser considerado por nossos programas de ensino. No entanto, é importante que essa dinâmica seja respondida não pela

1 Sobre este ponto e para uma visão panorâmica ver Anderson (1995), e Rodrigues (1997).

2 A preparação básica para o trabalho e para a cidadania são dois dos objetivos declarados pela LDB para o Ensino Médio. Além deles, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 35, define ainda como finalidade dessa etapa da Educação Básica: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a sua formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos processos e princípios científico-tecnológicos de nossa sociedade.

pura e simples adequação. Os PCNs respondem, ao menos em parte, à expectativa de uma educação que considera o papel das tecnologias na organização social da vida moderna, para o qual seria preciso socializar as competências e habilidades necessárias à vida moderna; ainda que o moderno, no caso, bem como seus reflexos e desdobramentos no cotidiano, na condição individual, para a cidadania e para os trabalhadores em momento algum seja objeto de análise crítica. Mas a educação não se restringe a prover domínio de tecnologias. No documento de análise das DCN e dos PCNs, já citado, lemos

a excessiva instrumentalização do currículo que uma proposta como essa pode produzir, desvia e deforma os objetivos da educação básica, descaracterizando os conhecimentos e as potencialidades mais profundas que é a formação do cidadão e o desenvolvimento do ser humano. Apesar de citar a orientação dada pela União Europeia à sua educação básica, as Diretrizes acabam por propor exatamente o contrário, senão vejamos: “a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia” (MORAES *et al.*, 2004, p. 351; a citação é referente a nota 9 do mesmo documento, *apud* Comisión de las comunidades europeas, Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación, Bruselas, 1995. Texto citado pelas DCN)

Ao lado dos PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio reforçam antigas concepções de uma educação voltada para a formação do trabalhador e do cidadão brasileiros. Estes documentos repõem a questão em um novo patamar, mais *adequado* às novas exigências de qualificação de um mercado cada vez mais internacionalizado, que faz uso intenso de tecnologias diversas e processos de automação e que tem seu centro nervoso, por assim dizer, na informação (do que decorre o documento parecer focar principalmente as tecnologias da informação). A justificativa aparente – e implícita – no documento está calcada numa visão que se rende acriticamente às transformações tecnológicas e no mundo do trabalho, porém

o instrumental oferecido pelas ciências ou pelas disciplinas escolares não tem esse caráter imediatista que as Diretrizes desejam atribuir-lhes e só uma leitura muito superficial pode identificar conceitos com instrumentos. Aqui, sem necessariamente aprofundar os pressupostos e compromissos político-ideológicos mais amplos a que um governo está obrigado na sua ação e decisões, reconhecemos o mal-encontro de um “triumfalismo mercadológico” com um “milénarismo tecnológico”: o mercado triunfou, mas é exigente, a salvação é o domínio das tecnologias. As tecnologias não encerram esse condão de fazer milagres. Mas, na falta de utopias políticas, restaram as utopias econômico-tecnológicas. As DCN vendem as tecnologias como promessa de felicidade. (MORAES *et al.*, 2004, p. 351-352)

1 Atividade

Leia o texto “Análise crítica das DCN e PCNs” (MORAES *et al.*, 2004) e responda a duas questões:

- ▶ Nas DCN e nos PCNs, como são articuladas as noções de competência e habilidade à de interdisciplinaridade, à luz da crítica presente no texto lido?
- ▶ Qual a crítica estabelecida no texto lido com relação a organizar um currículo tomando como centro e orientação as noções acima?

A resposta deve ser escrita em texto de, no máximo, 4 páginas. Atividade em grupo.



Atividade no ambiente virtual

Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade 1.

Já as OCNs receberam crítica similar, quanto ao vocabulário utilizado, mas com conteúdo distinto. A crítica da “flexibilização”, neste caso, foi sobre a ausência de um programa disciplinar. Sobre isso, um dos autores do documento esclarece que a proposta das OCNs “não era flexibilizante, porque nunca jamais houve uma proposta de ensino de Sociologia consagrada nacionalmente” (MORAES *et al.*, “Análise crítica das DCN e PCNs”, 2004, p. 22), o que é verdade, ainda que as propostas se aproximem mais do que possa parecer à primeira vista. Disso decorre que não temos uma sugestão de currículo presente nas OCNs, mas uma rica discussão metodológica para possíveis recortes de conteúdos, que veremos mais adiante.

Ao lado de algumas propostas de programa unificado para a disciplina, – unificado nacionalmente, vale ressaltar –, alguns (incluído o autor desta aula) defendem a necessidade de um tempo maior de maturação do debate para que se possa falar propriamente num programa unificado ou mesmo num parâmetro curricular válido para todo o território nacional.

Não se pode afirmar uma diversidade significativa de concepções sobre o currículo desejável para a Sociologia como disciplina da escola média – que se expressa em documentos resultantes de fóruns e eventos sobre o tema, tanto como nos programas apresentados em livros didáticos ou assumidos pelos professores do Ensino Médio. Ao contrário, há uma relativa convergência entre as propostas de currículos e programas de cursos que mais que expressar o resultado de uma

discussão rigorosa sobre, expressa a ausência dessa discussão e a tendência à reprodução dos modelos dos cursos de bacharelado. Vamos nos deter um pouco mais sobre este ponto. Não estamos afirmando que os livros didáticos sejam iguais e tampouco os planos de ensino de professores; o que estamos sugerindo é que, num olhar de conjunto, os programas sugeridos apontam tendencialmente para os mesmos conteúdos.

Apesar de diferenças e similaridades quanto à estrutura formal dos programas para a disciplina, ainda sabemos pouco

sobre os sentidos articulados aos conceitos e temas apresentados como objetos de ensino nesses programas; isto é, entre o *currículo oficial* e o *currículo real*, ensinado cotidianamente em salas de aula do Ensino Médio, a divergência de concepções pode ser significativa.

Vejam alguns exemplos de desenhos programáticos para o Ensino Médio presentes em alguns manuais didáticos disponíveis no mercado brasileiro. Observem atentamente os quadros a seguir, extraídos de Sarandy. (2004, cap. III)

Quadro 1 – Índice de iniciação à Sociologia
Organizado por Nelson Dácio Tomazi
(São Paulo: Atual, 1999)

Introdução ao curso de Sociologia As grandes transformações no Ocidente
O século XVIII e as transformações políticas e econômicas
A consolidação do capitalismo e a “ciência da sociedade”
A tradição socialista
A Sociologia acadêmica
A Sociologia no Brasil
Unidade I – Indivíduo e sociedade
Introdução
Capítulo 1 – Sociologia e sociedade
A Sociologia e o cotidiano
A relação indivíduo-sociedade
<i>Durkheim e os fatos sociais</i>
<i>Weber e a ação social</i>
<i>Marx e as classes sociais</i>
Capítulo 2 – História e sociedade
Biografia e história
As questões sociais
O papel dos indivíduos na História
Sugestões de leitura
Unidade II – Trabalho e sociedade
Capítulo 3 – O trabalho nas diferentes sociedades
O “trabalho” nas sociedades tribais
O trabalho na sociedade greco-romana
O trabalho na sociedade feudal
Capítulo 4 – O trabalho na sociedade capitalista
Como o trabalho se transforma em mercadoria
<i>Mudança na concepção de trabalho</i>
Trabalho e capital: uma relação conflituosa
Capítulo 5 – A questão do trabalho no Brasil
O trabalho e os indígenas no Brasil
O trabalho escravo no Brasil
A emergência e o desenvolvimento do trabalho livre no Brasil
A situação dos trabalhadores no Brasil após 1930
Sugestões de leitura
Unidade III – As desigualdades sociais
Introdução

continua...

Quadro 1 – Índice de iniciação à Sociologia
Organizado por Nelson Dácio Tomazi
(São Paulo: Atual, 1999)

Capítulo 6 – As desigualdades entre os homens
Interpretando as desigualdades
Desigualdade: a pobreza como fracasso
A desigualdade como produto das relações sociais
Capítulo 7 – As formas de desigualdades
As castas
<i>A sociedade de castas hindu</i>
<i>As castas e a sociedade hindu</i>
Os estamentos
<i>Estamentos: reciprocidade e força</i>
<i>A organização política na ordem estamental</i>
As classes sociais
<i>A produção das classes</i>
<i>As classes sociais: uma relação antagônica</i>
<i>A luta de classes</i>
Capítulo 8 – As desigualdades sociais no Brasil
Desenvolvimento e pobreza
1964: aprofundado as desigualdades
<i>A pobreza absoluta</i>
<i>A extrema desigualdade</i>
Sugestões de leitura
Unidade IV – Política e sociedade: as formas do Estado
Introdução
Capítulo 9 – Estado Moderno
O Estado absolutista
<i>O público e o privado</i>
O Estado liberal
<i>A mão invisível</i>
<i>O Estado liberal-democrático</i>
O Estado do Bem-Estar Social
<i>As novas atribuições do Estado</i>
<i>A redistribuição de renda</i>
Capítulo 10 – A política no socialismo real
A revolução socialista em um país atrasado
A planificação socialista
Capítulo 11 – Aspecto do Estado no Brasil
Pela centralização da política

continua...

Quadro 1 – Índice de iniciação à Sociologia
Organizado por Nelson Dácio Tomazi
(São Paulo: Atual, 1999)

As raízes da centralização política no Brasil
A crítica histórica da centralização política
Sugestões de leitura
Unidade V – Cultura e ideologia
Introdução
Capítulo 12 – Os conceitos de cultura e ideologia
Cultura: um conceito com várias definições
A cultura como conceito antropológico
Ideologia: um conceito complexo
Ideologia e classe social. Classe dominante, ideias dominantes
Cultura e ideologia
Capítulo 13 – Cultura popular versus cultura erudita
Cultura erudita e cultura popular: o que são e quem as produz?
<i>Um pouco de história: como os intelectuais descobriram o povo</i>
<i>Cultura popular ou folclore? Tradição ou transformação?</i>
Cultura popular e cultura erudita no Brasil
Cultura nacional e os movimentos estéticos
Cultura popular e cultura erudita: conflito e incorporação
Capítulo 14 – A indústria cultural
Cultura de massa ou indústria cultural
Cultura de massa ou indústria cultural no Brasil
<i>O universo da propaganda</i>
Sugestões de leitura
Unidade VI – Os movimentos sociais
Introdução
Capítulo 15 – O que é movimento social?
Conflito e ação coletiva
Mudança e conservação
Elementos constitutivos dos movimentos sociais
<i>O projeto</i>
<i>A ideologia</i>
<i>A organização</i>
Capítulo 16 – O movimento operário e os “novos” movimentos sociais
O movimento operário
Ideias socialistas
<i>A visão marxista</i>
Os “novos” movimentos sociais
<i>O surgimento de “novos” movimentos sociais</i>
Capítulo 17 – Os movimentos sociais no Brasil
Do Brasil Colônia ao Brasil Império
<i>A participação popular na luta pela emancipação</i>
<i>As ideias liberais e os interesses dominantes</i>
Os movimentos sociais na República e a cidadania
<i>O movimento operário e a luta por direitos</i>
<i>Os movimentos sociais e a cidadania</i>
Sugestões de leitura

Quadro 2 – Índice de Sociologia,
de Paulo Meksenas
(2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999)

Parte I – Questões ao professor
Capítulo 1 – Sociologia e cidadania
A) Contribuição da Sociologia na construção da cidadania
B) O curso de Sociologia predominante hoje
<i>Breve histórico da disciplina</i>
<i>Tendências no ensino de Sociologia</i>
Capítulo 2 – Proposta de conteúdo
A) As unidades, o programa
B) Justificativa do conteúdo
Capítulo 3 – Sobre a metodologia de ensino
A) Problematização e teorização
B) Aula expositiva ou dinâmica de grupo?
C) Uso ou não do livro didático?
Parte 2 – O curso de Sociologia: alunos e professores
Capítulo 4 – Humanização da natureza
A) Seleção de textos
B) Orientação para estudo dos textos
C) Sugestões didáticas
D) Indicação de leitura complementar
Capítulo 5 – Sociedade capitalista
A) Seleção de textos
B) Orientação para estudo dos textos
C) Sugestões didáticas
D) Indicação de leitura complementar
Capítulo 6 – Estado e movimentos sociais
A) Seleção de textos
B) Orientação para estudo dos textos
C) Sugestões didáticas
D) Indicação de leitura complementar
Capítulo 7 – Família e escola
A) Seleção de textos
B) Orientação para estudo dos textos
C) Sugestões didáticas
D) Indicação de leitura complementar
Bibliografia

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia,
de Pêrsio Santos de Oliveira
(20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

Capítulo 1 – O estudo da sociedade humana
1. Victor: o “selvagem de Aveyron”
Estudo sociológico do caso
2. De que se ocupam as Ciências Sociais
3. Objeto e objetivo das Ciências Sociais
4. Divisão das Ciências Sociais
5. História das Ciências Sociais
<i>Mitologia</i>

continua...

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia, de Pêrsio Santos de Oliveira (20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

<i>Religião e Filosofia</i>
<i>Reflexão mais realista</i>
<i>“A nova ciência”</i>
6. O surgimento da Sociologia
fatos sociais
7. Os novos desafios para a Sociologia
8. A objetividade da Sociologia e seus conceitos básicos
Capítulo 2 – Conceitos básicos para a compreensão da vida social
1. Vivendo entre lobos
2. Sociabilidade e socialização
3. Contatos sociais
<i>Tipos de contatos sociais</i>
4. Convívio social, isolamento e atitudes
Quebrando regras
5. Comunicação
6. Interação social
Relação social
7. Processos sociais
Tipos de processos sociais
Capítulo 3 – Comunidade, cidadania e minorias
1. Comunidade
<i>Características da comunidade</i>
<i>O que mantém as comunidades</i>
<i>Tipos de comunidades</i>
<i>Interpretação e prognóstico</i>
<i>A cultura do individualismo: estudo contemporâneo de comunidades e sociedades</i>
<i>Indagações, mudanças e desafios</i>
2. Cidadania
<i>Os direitos humanos e a cidadania</i>
<i>Conceitos de cidadania</i>
<i>Aspectos jurídicos, sociológicos e éticos da cidadania</i>
<i>Cidadania ameaçada</i>
3. Minorias
<i>Quando a minoria é maioria</i>
<i>A democracia representativa e a democracia participativa das minorias</i>
Capítulo 4 – Agrupamentos sociais
1. Grupo social
<i>Principais grupos sociais</i>
<i>Principais características dos grupos sociais</i>
<i>Tipos de grupos sociais</i>
2. Agregados sociais
Tipos de agregados sociais
3. Mecanismos de sustentação dos grupos sociais
<i>Liderança</i>
<i>Normas e sanções sociais</i>
<i>Símbolos</i>

continua...

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia, de Pêrsio Santos de Oliveira (20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

<i>Valores</i>
4. A Sociologia da juventude
<i>Sistema de status e papéis</i>
O papel social
5. Estrutura e organização social
Capítulo 5 – Fundamentos econômicos da sociedade
1. Visão geral sobre o processo de produção
<i>Produção, distribuição e consumo de bens e serviços: a vida econômica da sociedade</i>
<i>Transformando matéria-prima em bens</i>
<i>Processo de produção: um resumo</i>
2. Trabalho
Matéria-prima
<i>Recursos naturais</i>
3. Instrumentos de produção
Máquinas e equipamentos: os meios de produção
4. Trabalho e meio de produção: as forças produtivas
5. Relações de produção
6. Modos de produção: a história da transformação da sociedade humana
Principais modos de produção
Capítulo 6 – Estratificação e mobilidade social
1. Estratificação social
<i>Principais tipos de estratificação social</i>
<i>Determinância da estratificação econômica</i>
2. Mobilidade social
<i>Tipos de mobilidade social</i>
<i>Facilidades, oportunidades e restrições</i>
3. Divisão da sociedade em camadas ou estratos sociais
<i>Castas sociais</i>
<i>Estamentos ou estados</i>
<i>Classe social</i>
<i>O prestígio social</i>
Capítulo 7 – A cultura
1. Cultura e educação
2. Identidade cultural
3. Aspectos material e não-material da cultura
Interdependência entre o material e o não-material da cultura
4. Os elementos da cultura
<i>Traços culturais</i>
<i>Complexo cultural</i>
<i>Área cultural</i>
<i>Padrão cultural</i>
<i>Subcultura</i>
5. O crescimento do patrimônio cultural
<i>Invenção e difusão cultural</i>
<i>Retardamento cultural</i>
6. Aculturação: contato e mudança cultural

continua...

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia, de Pêrsio Santos de Oliveira (20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

Marginalidade cultural
7. Contracultura
8. Socialização e controle social
<i>Tipos de controle social</i>
<i>Funções do controle social</i>
Capítulo 8 – As instituições sociais
1. Reflexão e definição
2. Diferença entre o grupo social e a instituição social
3. Interdependência das instituições
4. Principais instituições sociais
<i>A Família</i>
<i>A Igreja</i>
<i>O Estado</i>
Capítulo 9 – Mudança social
1. Entendendo o conceito
2. Mudança social e relações sociais
3. No ritmo das mudanças
4. Causas da mudança social
<i>Invenções</i>
<i>Difusão cultural</i>
5. Fatores contrários e favoráveis à mudança social
<i>Obstáculos e resistências</i>

continua...

A despeito do fato de que esses três livros não mais correspondem à maioria dos manuais didáticos disponíveis³, ainda é grande sua utilização por parte dos professores do Ensino Médio, ao menos a considerar o levantamento realizado no Grupo de Discussão “Livros e materiais didáticos”, do I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, realizado no IFCS/UFRJ, entre os dias 26 e 27 de julho de 2009, sob os auspícios da SBS. Além disso, o livro de Paulo Meksenas não é propriamente ou não pretendeu ser exclusivamente um manual didático (ainda que assim venha sendo utilizado), dado que dirigido a refletir a construção de um programa disciplinar, como se pode observar em seu índice, no quadro anterior; porém aqui serão considerados também os conteúdos presentes nesta obra.

Do ponto de vista da estrutura e da lógica de organização dos índices destes livros e do conteúdo de seus textos, podemos fazer os seguintes apontamentos breves: as análises relativas à transição do feudalismo ao capitalismo, a predominância

3 Nelson Dácio Tomazi publicou um novo manual didático, porém como autor e não em coautoria como o considerado aqui, que difere substancialmente deste (Ver TOMAZI, 2007). Informações recentes dão conta de que o livro de Pêrsio S. de Oliveira está em revisão e atualização pela editora Ática. O mercado editorial brasileiro tem investido em vários novos livros didáticos de Sociologia voltados ao Ensino Médio. Como exemplo, temos a excelente coleção organizada por Heloísa Buarque Almeida e José Eduardo Szwaklo (2009), apesar de que antigas tendências permanecem, como livros dirigidos “ao Ensino Médio e aos primeiros anos do ensino superior”.

Quadro 3 – Índice de Introdução à Sociologia, de Pêrsio Santos de Oliveira (20. Ed. São Paulo: Ática, 2000)

<i>Atitudes individuais e sociais na mudança</i>
6. Consequências da mudança social
Reforma e revolução
Capítulo 10 – O subdesenvolvimento
1. Subdesenvolvimento: etapa ou permanência?
2. Indicadores de subdesenvolvimento
<i>Indicadores vitais</i>
<i>Indicadores econômicos</i>
<i>Indicadores sociais</i>
<i>Indicadores políticos</i>
3. Os indicadores não são absolutos
4. A origem do subdesenvolvimento
5. Crescimento econômico e desenvolvimento
Capítulo 11 – Educação e escola
1. Objetivos da educação
2. Formas de transmissão
3. A escola
<i>A escola como grupo social e como instituição</i>
<i>Educadores, educandos e outros grupos</i>
Grandes mestres das Ciências Sociais
Dicionário básico de Sociologia
Bibliografia

cia de uma perspectiva de classe e as opções por determinadas categorias sociológicas, como o trabalho, caracterizam quase todos os manuais, à exceção do livro de Pêrsio Santos de Oliveira, considerado por alguns professores do Ensino Médio como alinhado à Sociologia sistemática, porém imagem que deve ser relativizada, pois se o livro se distingue bastante dos demais, por um lado, por outro oferece basicamente os mesmos conceitos, a mesma perspectiva histórica da elaboração das ideias sociológicas, além da predominância da discussão sobre o trabalho e a produção da riqueza social com abordagens que não estão muito distantes dos outros dois. A diferença entre eles não é substancial. No caso do manual de Pêrsio pode-se perceber o uso menos rigoroso do conceito de modo de produção que em outros manuais, que, por sua vez, também procedem a uma leitura “weberiana” do conceito marxista. Porém, do ponto de vista estrutural, quanto aos conceitos ensinados, às abordagens teóricas mobilizadas, à organização dos capítulos ou unidades e ao tratamento didático-pedagógico, os manuais se aproximam em grau significativo.

Parece correto afirmar, portanto, que no caso desses livros didáticos há uma visão bem semelhante sobre o que ensinar em Sociologia no Ensino Médio, isto é, quais são os conteúdos que importam para a aprendizagem do aluno. Percebemos uma convergência sobre conceitos, temas, instituições e categorias consideradas fundamentais ou relevantes para a disci-

plina no Ensino Médio, como socialização, fato social, classe social, Estado, ação social, trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo-sociedade, desigualdade social, política, escola e educação. Por vezes encontramos uma seção ou mesmo um capítulo para a discussão de uma categoria ou de um conceito, tanto quanto um capítulo sobre a história do surgimento da Sociologia; também um capítulo sobre cultura e outros temas comuns à antropologia, como família, gênero, relações étnicas ou parentesco, além de um capítulo sobre educação e/ou escola estão presentes em quase todos os livros, à exceção do organizado por Tomazi. Também é possível observar uma convergência nalguns subtítulos de capítulos desses manuais (e dos conceitos que pretendem expressar ou introduzir), como, por exemplo, “modo de produção”, “trabalho e renda”, “cidade e campo”, “ideologia e consciência crítica”, “circulação e consumo”, “a manufatura e a fábrica no mundo urbano”, “movimentos sociais”, “sindicalismo”, “classes sociais”, “desigualdade social ou estratificação”. Nestes programas, a disciplina orienta-se para uma aprendizagem teórica, fundada em conceitos/ categorias assumidas como mais consensuais entre os chamados autores clássicos. Uma visão que não está muito distante do que é feito no bacharelado. Não há, nesses livros, um espaço dedicado à noção de habitus, sobre troca/ reciprocidade – sequer costuma-se mencionar Marcel Mauss –, ou uma sobre o processo civilizador, segundo Norbert Elias. O que nós temos é uma “leitura autorizada” de alguns autores e obras compondo o que se convencionou como conteúdos clássicos e o tratamento de algumas temáticas também consideradas como fundamentais ou mais significativas, especialmente para a compreensão da sociedade brasileira.

Note-se que algumas ideias possuem uma “ordem de apresentação mais ou menos consensual” e um “uso com fim semelhante” nos manuais, o que implica numa hierarquização dos próprios autores, ou, ao menos, é convergente a ela. Assim é o caso dos termos “fato social”, “classe social” e “ação social”, sempre presentes como a sugerir um programa mínimo de introdução à Sociologia, sendo o fato social utilizado sempre que se pretende defender a posição da Sociologia perante outros saberes – tal qual fez o próprio Durkheim –, enquanto disciplina de caráter científico e para justificar a ideia do condicionamento social do indivíduo, o de classe social para se criticar o “funcionalismo” de Durkheim e permitir a apreensão da historicidade do mundo social – a ideia de que o homem faz a história e é por ela constituído, o que é fundamental para a discussão das contradições do capitalismo, por exemplo –, e, por fim, o de ação social, que fica mais ou menos à meio termo dos dois primeiros, sendo útil quando se quer resgatar o papel de agente dos indivíduos; a ideia de ação social se presta adequadamente ao reforço – talvez menos agressivo à visão individualista moderna – da existência da sociedade não como um fato objetivo, exterior e coercitivo às consciências individuais, como no caso da ideia de fato social,

porém como algo mais que a simples junção de individualidades, tanto quanto tem sido utilizado sempre que se pretende sugerir a origem consensual das realidades sociais – sejam as representações coletivas ou as instituições sociais – e o papel da escolha individual em meio a este universo de valores.

2 Atividade

- ▶ Organize-se em duplas com os colegas;
- ▶ Escolham dois capítulos de diferentes livros didáticos para a disciplina Sociologia e escrevam um texto em que são analisadas as semelhanças e as diferenças de conteúdos e, principalmente, na abordagem de conteúdos semelhantes (teorias, conceitos ou temas).



Atividade no ambiente virtual

Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade 2.

Outra fonte de sugestões programáticas que devemos analisar encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. É verdade, como afirma Moraes (*et al.*, 2004, p. 356-357), que se trata de “programa convencional, nem bom nem ruim, apenas uma possível variante de tantos outros programas, reduzido a conceitos”, uma espécie de “livre associação de ideias e autores” em certa medida considerados relevantes para o campo das Ciências Sociais e para o qual parece bastar a compreensão desses conceitos para que se garanta a aprendizagem das competências e habilidades elencadas.

O conteúdo proposto pelos PCNs está presente nas palavras-chave (destaques em negrito ou não e que constituem conceitos importantes das Ciências Sociais) que encontramos por todo o texto. Estas palavras-chave são (PCNs, 1999, p. 71-85): ciência da sociedade; socialização total; rede de relações sociais; interação social; sistemas sociais; processo social; ação social; estratificação social; castas; estamentos; classes sociais; exclusão social, econômica e política; concentração de poder e de renda; estrutura social; normas e padrões; processo de socialização; fatos sociais; cultura; observação participante; trabalho; semiótica da cultura; áreas de significado; construções simbólicas; diversidade; relativismo cultural; cidadania plena; sociedades complexas; experiências culturais; papéis sociais; identidades sociais; ideologia; alienação; indústria cultural; comunicação de massa; sociedade de consumo; vida social; linguagem; co-

municação e interação; instituição social; ordem social; conflito social; política; relações de poder; escola; família; igreja; fábrica; Estado; sistemas econômicos; capitalismo; modo de produção; tipos de Estado (Absolutista, Liberal, Democrático, Socialista, Welfare-State, Neoliberal); formas de governo; regimes políticos; público e privado; centralização e descentralização; direitos e deveres; sociedade civil; direitos dos cidadãos; democracia; formas de participação política; movimentos sociais; poder público; cotidiano; objetivação e subjetivação.

Estes termos, por si mesmos, já definem um substancial programa de estudos. Muitos programas de curso são organizados de modo a contemplá-los, ainda que a perspectiva dominante seja diferente da que predomina nos PCNs. Entretanto, sabemos que a realidade é muito mais complexa do que as teorias estabelecidas conseguem explicar, de modo que os conteúdos indicados num programa de curso ou matriz curricular não devem constituir um programa fixo, rígido e obrigatório, o que tornaria os conteúdos o objeto do ensino em si, não a compreensão da vida social que a disciplina Sociologia pode proporcionar. Sem dúvida são conteúdos importantes; no entanto, não devem atender à pretensão de serem suficientes para explicar a vida em sociedade, mas partir do pressuposto que conceitos não são a realidade nem estão dados “naturalmente” nos problemas estudados, ao contrário, são construções, ou melhor, representações do real.

Os PCNs orientam a adoção de categorias e conceitos de várias correntes das três principais Ciências Sociais. Desse modo, o aluno pode ter contato com diferentes modos de pensar a sociedade. Categorias funcionalistas, weberianas, marxistas, estruturalistas ou interpretativistas, ao lado de perspectivas antropológicas, sociológicas ou políticas, “costuram” o programa sugerido (mais ou menos ou explícito) e estão presentes em todas as temáticas abordadas. Os PCNs (1999, p. 72) sugerem que

ao se tomar os três grandes paradigmas (sic!) fundantes do campo de conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim –, discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade. No entanto, a grande preocupação é promover uma reflexão em torno da permanência dessas questões até hoje, inclusive avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual.

Mais uma vez, o risco desta orientação é tornar a disciplina função do ensino de conceitos e não do desenvolvimento de “modos de abordagem” do real. Não que os clássicos não sejam importantes. Qualquer cientista social sabe o valor do conhecimento seguro desses autores. Entretanto, acreditamos que o Ensino Médio não deve ser organizado em função de um es-

tudo teórico semelhante ao do ensino superior de Ciências Sociais. Ao contrário, as ideias dos clássicos devem ser discutidas e avaliadas na medida em que forem importantes para a compreensão de problemas concretos, numa perspectiva de educação científica e crítica, mas não acadêmica (que não é o caso). Pior,

o texto, às vezes, complica-se na linguagem que se quer homogênea na reforma, o que prejudica a leitura, em especial do professor com formação precária. Atentando que esse dado não é raro nas escolas, pois muitos professores de outras disciplinas completam a sua carga didática com Sociologia nas escolas que mantém essa disciplina no currículo. Para estes em especial, mas para todos os professores-alvo dos PCNs (de um modo geral também), pode-se aplicar o adágio atribuído a Santo Agostinho sobre a fé em Deus: “Para quem acredita, nenhuma prova é necessária; para quem não acredita, nenhuma prova é suficiente”. Noutras palavras: para o professor bem formado, autônomo, reflexivo, responsável, ético, que se assume como trabalhador intelectual, produtor de conhecimentos, os PCNs são prescindíveis; para o professor mal formado (para encurtar a história do fracasso), os PCNs não orientam nem ajudam, pois precisam ser decodificados, o que demanda um preparo do leitor. É o caso do PCNs- Sociologia: a partir das palavras – os possíveis conceitos ou categorias –, ali onde o professor mal formado não vislumbra um curso, apenas um vocabulário arbitrário; o professor bem formado, vislumbra muitos cursos, dependendo da perspectiva que assuma e de como “arranja” essas palavras conceitos; mas, mesmo na inexistência do PCNs, esse professor sabe como elaborar um curso de Sociologia. (MORAES *et al.*, 2004, p. 356-357)

As OCNs abordam a questão dos conteúdos não pela construção de uma proposta de programa, muito menos de uma matriz curricular, porém por uma análise das possibilidades de recortes metodológicos de conteúdos disciplinares. Desse modo, afirmam que “diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (OCNs, 2008, p. 115), a despeito de alguns conteúdos comuns ou quase sempre presentes e de quase todos os programas contemplarem conteúdos próprios das três áreas das Ciências Sociais.

Em pesquisa sobre os recursos de ensino voltados à disciplina Sociologia na escola média, ao analisar os planos de aula de alunos de estágio docente, e após constatar que os licenciandos tiveram acesso às mesmas referências, Takagi (2007, p. 232) observa que “produziram planos diferentes se analisados individualmente, pois apesar de os alunos apontarem uma tendência de curso ao escolherem temas semelhantes, eles fazem recortes diferentes e conseqüentemente apresentam cursos diferentes”.

A referida pesquisa atribuiu as divergências observadas “às diferentes realidades vividas nos estágios e às opções de curso

seguidas no bacharelado” (TAKAGI, 2007, p. 232). A autora identificou uma divisão, nos planos analisados, entre abordagens que denominou “Clássica”, “Temática” e “Engajada”, abordagens que de algum modo atualizam a observação de Meksenas (1999) quanto ao que denominou “tendência conceitual linear” e “tendência temática fragmentada” dos programas de Sociologia (TAKAGI, 2007, pp. 211:212, *apud* MEKSENAS, edição de 1994, p. 19). Conforme a Tabela 1, Takagi concluiu que nos planos de ensino analisados a opção por aulas temáticas foi observada na maioria dos casos.

Tabela 1

Tendência	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Temático	75%	76%	85%	44%	89%	95%
Clássico	21%	12%	15%	50%	7%	2%
Engajamento	3%	12%	0%	50%	7%	2%
Sem identificação	0%	0%	0%	0%	0%	2%

Fonte: Takagi, 2007, p. 212.

Os temas encontrados foram Cidadania (englobando noções de direitos humanos, direitos de cidadania, participação cidadã, etc.), Conceito de Sociologia (definições de Sociologia, mas também de sociedade e de relações sociais), Cultura (em que observou a presença de definições de cultura, padrões de cultura, “o homem como produto da cultura”, preconceito, racismo, etc.), Economia/Trabalho (que englobou modo de produção, capitalismo, socialismo, divisão social do trabalho, mais-valia, desemprego, etc.), Política (em que se discutiu definições de poder e de política, os poderes administrativo-políticos, democracia, etc.), Problemas da Sociedade Brasileira (que englobou desigualdade social, escravidão, fome, etc.), entre outros.

É verdade que os planos de curso dos professores não são fortemente convergentes, nem quanto aos conteúdos nem quanto à ordem que os mesmos aparecem em seus programas, de sorte que, dependendo do recorte que se faz, a disciplina abordará determinados conteúdos e não outros.

Porém, entenda-se bem, a dispersão e a diferença dos conteúdos, percebidas e discutidas no texto das OCNs deve-se muito mais às perspectivas e sentidos atribuídos e articulados aos conteúdos que aos próprios, ainda que os vocabulários ou termos utilizados se aproximem. E como dito anteriormente, ainda que se perceba que os planos de ensino de professores, tomados individualmente e em comparação a outros, se diferenciam entre si, considerados em paralelo parecem apontar para um conjunto de conteúdos que não se distanciam do que os livros didáticos e os programas oficiais sugerem.

Em todo o caso, para os autores das OCNs (2008, 116),

essa aparente desvantagem da Sociologia em relação a outras disciplinas escolares – não ter um corpus consensualmente definido e consagrado – pode se revelar uma vantagem, no entanto. É certo que pode trazer um questionamento da parte de outros professores e mesmo alunos, ferindo sua legitimidade já tão precária diante do currículo, mas também é certo que, pelas mãos das recentes e predominantes concepções pedagógicas – os construtivismos, por exemplo –, há um questionamento e uma revisão da organização curricular de todas as outras disciplinas. Questiona-se, por exemplo, a ideia de pré-requisito, isto é, que um tópico dependa de outros anteriores para ser desenvolvido, negando-se, portanto, a ideia de sequencia estabelecida entre os tópicos. Nesse sentido, a Sociologia fica à vontade. Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino.

Segundo o documento, os planos de curso apresentados em programas oficiais, currículos escolares e livros didáticos tem privilegiado um ensino disciplinar por conceitos, temas e teorias, ora apresentando todos esses recortes, ora optando por apenas um deles, sendo a tendência a dos professores trabalharem esses recortes separadamente. Algo próximo se verificou em pesquisas sobre o tema⁴.

3 Atividade

- ▶ Organize-se em grupo com seus colegas;
- ▶ Comparem os conteúdos dos programas de curso adotados por cada membro do grupo no último ano em que lecionou a disciplina;
- ▶ Elaborem um quadro sistemático das convergências e divergências de seus programas em termos de conteúdo. Atenção para o significado de termos e dos sentidos atri-

4 Exemplos são as seguintes pesquisas: de SANTOS, Mário B. dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Depto. de Sociologia, UNB, 2002. (Dissertação de mestrado); VILLAS BÔAS, Gláucia (Org.). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas*. Série Iniciação Científica, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (Laboratório de Pesquisa Social/ IFCS/ UFRJ).

buidos aos conteúdos aparentemente distintos ou iguais para os membros do grupo;

- ▶ Elaborem um texto breve para expor e analisar as conclusões do grupo.



Atividade no ambiente virtual

- ▶ Publique no ambiente virtual o texto elaborado;
- ▶ Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade 3.

Se as OCNs não apresentam uma proposta curricular, sugerem uma abordagem que se dê simultaneamente por conceitos, temas e teorias, pois que “mutuamente referentes”. Desse modo,

ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma linguística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas. (OCNs, 2008, 117)

Nas Ciências Humanas, e mesmo nas ciências naturais, a “reconstrução” do conhecimento científico deve atender aos objetivos didáticos específicos do nível de ensino em que está inserido e

teorias, temas e conceitos devem estar articulados previamente no discurso do professor, de modo que fique claro que há uma necessidade de integração entre a teoria e os temas abordados, não aparecendo esses como exemplos arbitrários. Do mesmo modo, há uma coerência entre a teoria e o uso de determinados conceitos, o que garante que o discurso de uma teoria sociológica tenha sentido e possa ser reconhecido como válido quando se refere ao mundo empírico. (OCNs, 2008, p. 124)

Em certo sentido, a abordagem por teorias, conceitos e temas, como observada nas práticas docentes e discutida pelas OCNs, atualiza um velho debate sobre se o ensino da Sociologia deve ser estruturado em torno de “temas” ou “conceitos” – debate que percorreu os anos 80 até início da década de 1990, conforme documentos resultantes de diferentes fóruns e eventos promovidos por secretarias estaduais e universidades. O que sugerimos é que, em concordância com as OCNs, seja qual for a construção curricular para a disciplina, que os professores articulem seus conteúdos em torno dos três recortes – teorias, conceitos, temas –, de modo a evitar que o conhecimento disciplinar apareça como produto exclusivo da investigação científica, tomada como prática não inserida socialmente e desinteressada. Como sabemos, as ideias são, antes de tudo, ideias sociais; sua produção, reprodução e mudança, entrelaçadas aos processos sociais, à estrutura social e à experiência vivida de grupos e indivíduos participantes que são em contextos delimitados. Portanto, as teorias, os conceitos e os temas devem aparecer pelo que são, representações constituídas e constituintes da vida em sociedade, resultantes de processos dinâmicos relativos ao contexto cultural e a interesses de poder. Conforme as OCNs (2008, p. 125),

o ideal é que esses três recortes possam ser trabalhados juntos e com a mesma ênfase. Entretanto, isso é muito difícil. Normalmente se coloca a ênfase em um ou outro recorte – tomado como centro –, e, a partir dele, os outros recortes assumem o formato de auxiliares – tomados como referenciais –, no processo de explicação de uma realidade ou de um determinado fenômeno social. Seja qual for o ponto de partida inicial – conceitos, temas ou teorias –, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar.

4 Atividade

- ▶ Escolha um plano de aula para a disciplina Sociologia – ou elabore um novo – sobre conteúdo de livre escolha;
- ▶ Verifique se ele contempla de modo integrado os recortes sugeridos para o ensino da Sociologia. No caso do plano escolhido abordar exclusivamente uma teoria, um conceito ou um tema, complete-o até que ele referencie as três opções metodológicas de forma integrada, prevendo conteúdos e abordagens dos mesmos por meio da relação às teorias, aos conceitos e aos temas pertinentes (que os conceitos visam explicar ou compreender). No caso de necessitar completar o plano de aula, cuide para que os conteúdos a serem ensinados possam ser trabalhados numa única aula, bem como do planejamento das técnicas e dos recursos didáticos necessários;



Atividade no ambiente virtual

Publiquem no ambiente virtual seus resultados para a Atividade 5.

Um limite na produção de um programa de curso de Sociologia, de grande alcance, quicá nacional, diz respeito às condições reais em que a disciplina Sociologia é realizada. A proposição de um currículo que não leve em conta as condições altamente diversificadas das escolas brasileiras e as diferenças regionais de nossa sociedade corre o risco de permanecer abstrato, de modo a não possibilitar que seja adotado ou cumprido em sua totalidade. No limite, qualquer currículo ou programa de curso enfrentará este obstáculo, dado ser impossível prever e corresponder a qualquer condição ou contexto. Disso decorre que é altamente desejável que os programas sejam resultantes de uma reflexão presente no interior das escolas.

No que diz respeito à elaboração de um programa curricular para a disciplina Sociologia, para o nível médio de ensino, sugerimos que o professor (ainda que não envolvido diretamente na definição curricular) reflita e esteja atento à explicitação de seus objetivos educacionais. E que não esqueça que pensar o sentido da disciplina é pensar a natureza de seu conhecimento, suas especificidades, o que promove (ou deveria promover) em termos de desenvolvimento dos indivíduos, suas relações com a posição política do professor, etc. Outro aspecto importante é a justificação de seus conteúdos, pois não basta arrolarmos, na construção de um programa de curso ou currículo, uma série de temas ou conceitos típicos – o que, em última análise, poderá somente nos fornecer uma lista de palavras a ensinar. Entre inúmeros problemas relativos à justificação de conteúdos temos: a categoria dos denominados “clássicos” da disciplina, a história do campo científico, a atual agenda política e científica das Ciências Sociais, a “regionalização” dos conteúdos e a diversidade de paradigmas, linhagens ou escolas teóricas. Portanto, este item também se relaciona a uma reflexão sobre a natureza do conhecimento científico em Ciências Sociais. Além dos anteriormente descritos, os professores ainda deveriam considerar as melhores opções metodológicas e de tratamento didático – e aqui entrariam todas as questões referentes à organização disciplinar, à tradução e à transposição dos “saberes científicos” em “saberes escolares”, a concepção que fazemos de nossos alunos – dos jovens e adolescentes aos quais dirigimos nossa disciplina, as estratégias de mediação do conhecimento. Por fim, são aspectos igualmente relevantes a função e a posição da disciplina

▶ Observe que até o passo 2 você terá produzido ou obtido um plano de aula, portanto um esquema sistemático dos objetivos gerais, dos tempos, dos espaços, das técnicas e dos recursos a serem empregados;

▶ A partir deste ponto, escreva a aula, isto é, um texto que imprima as explicações que seus alunos deverão estudar. O que solicitamos aqui é que você exponha textualmente o conteúdo que será ensinado ao aluno do Ensino Médio, registrando no texto o que seria a sua fala para uma classe de alunos, pela qual você explica o conteúdo ao mesmo tempo em que demonstra as relações entre a teoria, os conceitos e o tema (ou temas) envolvidos.

A atividade deverá ser realizada individualmente.

Mas os recortes propostos não devem ser tomados em substituição ao fim de produzir nos alunos do Ensino Médio a compreensão típica, o modo de raciocínio, a atitude cognitiva própria às Ciências Sociais, sendo estes recortes fundamentais como meios e ferramentas, não fins em si mesmos. Sem dúvida, os conteúdos são fundamentais num projeto de ensino. No entanto, eles pouco significam se seus supostos conhecedores não forem capazes de mobilizá-los mentalmente na articulação de sentidos que permitam a compreensão do mundo ao redor. O que pretendemos com a disciplina no Ensino Médio não é apenas produzir em nossos alunos a capacidade de falar utilizando as palavras típicas dos discursos sociológicos – numa espécie de “senso comum erudito”, como bem lembraram Tomazi e Lopes Júnior (2004, p. 68) a expressão cunhada por Bourdieu –, a partir do que os alunos se tornariam falantes capengas de uma “língua estrangeira”, cujos sentidos articulados em seus vocábulos teriam sido reelaborados a partir de seu próprio universo, mas não em confronto e diálogo com este, portanto com pouco impacto sobre sua visão de mundo e seu modo de pensar. Ao contrário, pretendemos que nossos alunos tornem-se falantes competentes de modos discursivos elaborados no âmbito das Ciências Sociais, capazes de criar sentidos, de pensar criativamente com os novos vocabulários aprendidos, de produzir e reelaborar esses vocabulários em diálogo com as teorias e os conceitos oferecidos pelas Ciências Sociais; capazes, enfim, de imaginação sociológica e impulso transformador – das representações, sentidos e instituições.

5 Atividade

▶ Em grupo, escolham um capítulo de um livro didático para a disciplina Sociologia e escrevam um texto em que o grupo analisa a presença ou ausência dos recortes discutidos nas OCNs.

num quadro mais amplo de problemas, desde sua presença na formação de professores ao seu lugar numa matriz curricular, sua presença – ou não – em vestibulares, sua inserção – ou não – no ensino fundamental, etc.

Este curso não propõe um currículo. As disciplinas estudadas neste módulo do curso tiveram, antes, o objetivo de reforçar, aprofundar e ampliar os estudos realizados pelos professores cursistas em sua formação acadêmica. Mais importante, porém, perseguiram o objetivo de sugerir conteúdos considerados relevantes concomitantemente a refletir sobre as possibilidades práticas de trabalho em sala de aula a partir dos mesmos. Disso decorre que os cursistas não devem entender as disciplinas estudadas como a proposição de um currículo para a disciplina. Sobre este ponto ainda aguardamos que, em diálogo com a comunidade acadêmica, a experiência e o saber acumulados pelos docentes do Ensino Médio possam encontrar espaços de comunicação, reflexão e análise para que se possa, a partir de então, construir-se critérios mais consistentes para nossas escolhas curriculares.

CONHECENDO MAIS SOBRE

- TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007. Orientador: Amaury César Moraes. Esta dissertação pode ser acessada pela Biblioteca Digital da USP

Link: <http://www.teses.usp.br>

- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Nesta aula vimos que as propostas curriculares oficiais e também as apresentadas em livros didáticos divergem, porém não significativamente, em termos de seus conteúdos aparentes, apesar de que é provável que diferenças relevantes se deem quanto ao sentido com que conteúdos são abordados pelos professores.

Analisamos algumas dificuldades na organização de um programa de curso para a Sociologia e acompanhamos em parte o debate sobre um programa unificado.

Por fim, estudamos também possíveis recortes metodológicos para o tratamento de conteúdos da disciplina, conforme o texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e que estes recortes devem ser articulados de modo integrado na organização de uma aula para a disciplina.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Ao longo do Módulo I foi indicada aos cursistas a leitura do texto das OCNs e, ao final do mesmo módulo, uma atividade proposta solicitou a leitura completa do mesmo texto para que fossem então respondidas algumas questões. Agora, solicitamos que os professores cursistas leiam a entrevista de Nelson Dácio Tomazi, um dos autores das OCNs, feita por Ana Laudelina Ferreira Gomes: “Conversas sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN’s)”, publicada na revista *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007, e após a leitura desenvolvam a seguinte atividade:

- ▶ Organizem-se em grupos;
- ▶ Discutam a entrevista à luz da presente aula e do texto das OCNs;
- ▶ Escrevam um texto em que o grupo analisa a entrevista e “dialoga” com o entrevistado;
- ▶ Organizem um fórum no ambiente virtual para debaterem com os colegas suas conclusões.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Heloísa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (Orgs.). *Diferenças, igualdades*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. [Coleção Sociedade em foco: introdução às Ciências Sociais. Concepção: Heloísa Buarque de Almeida e Álvaro Comim (Vários autores), 2009].
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTIL, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 11.684*, de 2 de junho de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília, DF, 1999.
- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- COSTA, Cristina. *Sociologia – introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1997.
- DUMONT, Louis. *Homo hierarchicus – o sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1999. [Orientador: Luiz Werneck Vianna].
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- LAGO, Benjamin Marcos. *Curso de Sociologia e Política*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2000. [Orientador: Otávio Ianni].
- MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MORAES, Amaury C.; TOMAZI, Nelson D.; GUIMARÃES, Elisabeth F. Análise crítica das DCN e PCNs. In: *Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio*. v. 1. Brasília: MEC – SEB, 2004. p. 343-372.
- MORAES, Amaury César. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.), *A Sociologia vai à escola*. História, Ensino e Docência. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.
- OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à Sociologia*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. In: *Educação e Sociedade*, n. 50, ano XVI, abril/1995.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. Neoliberalismo: gênese, retórica e prática. In: *Filosofia, sociedade e educação*. v. 1, n. 1, 1997.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, junho/2003. [Orientador: Carlos Benedito Martins].
- SARANDY, Flávio M. S. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, outubro/2004. [Orientadora: Gláucia Villas Bôas].
- TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007. [Orientador: Amaury César Moraes].
- TOMAZI, Nelson; LOPES JÚNIOR, Edmilson. Uma angústia e duas reflexões. In: *Sociologia e Ensino em debate. Experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. CARVALHO, Lejeune M. G. (Org.). Ijuí, RS: Unijuí, 2004.
- TOMAZI, Nelson Dácio (Org.). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual, 1999.
- _____. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007.
- VILLAS BÔAS, Gláucia (Org.). A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas. *Série Iniciação Científica*, n. 8, 1998. [Pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura – Laboratório de Pesquisa Social/IFCS/UFRJ].

Elementos formais do trabalho didático rotineiro

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Nesta aula sistematizaremos certas noções relativas ao trabalho didático rotineiro, em especial sobre o planejamento das aulas para a disciplina. Estas noções serão tratadas nesta aula a partir de um ponto de vista formal. Mas não constituem fórmulas para o ensino, tão somente definições que podem vir a ser úteis.

PROPONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ Fornecer noções formais de elementos da atividade didática cotidiana;
- ▶ Levar o aluno a aplicar o que estudou sobre memória de sua trajetória em sua prática de ensino.

CONHECENDO SOBRE

Os instrumentos formais do trabalho docente e a dinâmica da aula

Refletir sobre a prática de sala de aula de forma abstrata é motivo de temor. O risco aumenta se nos damos a imaginar técnicas e atividades sem antes conhecer o contexto sobre o qual pensamos utilizar os métodos e as técnicas pensados. Sem qualquer conhecimento do aluno com o qual estaremos lidando ou o contexto institucional da escola. Discutir sobre a prática de ensino voltada a um aluno abstrato numa escola imaginária é improficuo, senão absurdo. Entretanto, é possível que algumas noções sistemáticas, tomadas com extremo cuidado, possam ser úteis como ponto de partida à atividade

didática do professor em seu cotidiano escolar. Como alerta Ghiraldelli Jr. (2005, p. 2), em curioso artigo,

Jamais acredite que há técnicas universais capazes de servirem para todo e qualquer conteúdo a ser ensinado. Mas jamais acredite que não há um ponto comum entre os vários conteúdos, capaz de fazer todas as matérias serem ensinadas de modo semelhante. Um deles é o livro – o livro que você deve escrever! O livro que você vai fazer, registrando as técnicas que você acredita que podem funcionar e melhorar o aprendizado da matéria em questão, é a chave de seu ensino na parte didática. Testar técnicas é uma obrigação, mas nunca parar de testar é transformar seus alunos em cobaias. Você não pode ser professora se quer ter cobaias e não alunos. Além disso, lembre-se de que cada técnica não tem razão de ser em si mesma. Cada técnica é uma forma de articular algum meio para atingir determinados fins. Fora disso, você estaria cultuando sua profissão não como professora, mas como uma reduzida criadora de “didatiquices”.

A noção de método

Que entendemos por método?

No Dicionário Aurélio 1ª edição, 15ª reimpressão), encontramos a seguinte definição, dentre outras:

1. Caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo deliberado e refletido.
2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado.
3. Processo ou técnica de ensino.
4. Modo de proceder; maneira de agir. Prudência, circunspeção, modo judicioso de proceder.

O método de ensino pode ser definido como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que organizam a si-

tuação de ensino e visam à produção de aprendizagem. Neste sentido, a noção de método de ensino, em geral, implica um conjunto mais amplo que a expressão técnica de ensino, apesar de que para fins deste curso prescindimos desses detalhes.

Se por método de ensino nos referimos ao caminho geral que entendemos necessário para alcançar um objetivo pedagógico, a metodologia de ensino pode ser compreendida num duplo sentido, num uso corriqueiro, como conjunto de métodos, como no termo “metodologias”; e num sentido mais estrito, e utilizado neste curso, como área de investigação – o estudo dos métodos (em dicionário também é possível encontrar “arte de dirigir o espírito na investigação da verdade”). É evidente o componente normativo da área, como de resto em todo o conhecimento relativo à educação. Não escapa a este tipo de investigação um julgamento valorativo sobre métodos bons e ruins. Entretanto, como possibilidade de pesquisa científica e acadêmica, cabem os mesmos cuidados para tornar dogmático o que ainda pouco se conhece.

Definição de planejamento

No dia a dia escolar o professor convive com um cipal de vocábulos de sentido nem sempre claro – ou porque estes podem variar e de fato variam – e cujo emprego pode ser alguma utilidade na organização do trabalho docente. Um desses termos é projeto. E a dúvida aumenta quando palavras próximas, ou aparentemente próximas, convivem num mesmo espaço, como projeto, planejamento, método, técnica, plano, programa, etc. É importante sistematizarmos algumas noções e conhecermos certas definições (meramente formais).

Afinal, o que queremos dizer quando usamos o termo projeto? O vocábulo projetar tem origem no termo latino *projectu*, sendo que projetar significa “arremessar, lançar para diante, atirar longe” (Dicionário Aurélio, citado). O projeto pedagógico de uma escola não é o mesmo que um simples plano de trabalho que detalha passo a passo o que se pretende seja feito. Em suas dimensões pedagógica e político-administrativa, o projeto é, ou deveria ser, em consonância com seu sentido etimológico, similar a um mapa, indicando rotas possíveis, caminhos mais adequados, porém não fixando cada passo que se deve dar. Ele fornece a estratégia geral por meio da qual a escola se projeta para diante, o que implica que o projeto é dinâmico, nunca uma camisa de força. Mas o rigor nesse jogo de palavras deve ser evitado, dado que os termos linguísticos não carregam em si essências universais. O mais importante é compreendermos que é possível um mínimo de organização do trabalho docente sem perdermos de vista sua inserção sociológica e sua dinâmica política.

Aspecto importante quanto ao projeto político-pedagógico da escola (ou projeto pedagógico, dado que atualmente o

termo “político” parece estar sendo preterido), é que a LDB determina que este projeto seja realizado pela própria escola e que os professores participem ativamente de sua construção. Isso é importante, sem dúvida, ainda que nem sempre possível perante a necessidade do professor de empregar-se em duas ou mais escolas, condição que dificilmente permite que a docência seja uma experiência “imersiva”.

E o que pretendemos dizer quando falamos em plano de aula ou plano de curso? O que é, afinal, um planejamento? Planejar é reagir com curiosidade e esforço de inteligência diante de um problema. O planejamento é um processo mental no qual partimos da definição de objetivos (onde desejamos chegar) e prevemos todos os passos, recursos e dificuldades necessárias para o alcance destes objetivos. O plano é o resultado do planejamento. Planejamento é processo, o ato de planejar em execução; já o plano é o planejamento elaborado, escrito ou não. Diante de um problema procuramos refletir para decidir quais as melhores alternativas de ação possíveis para alcançar determinados objetivos, isto é, qual o método que adotaremos, mas sempre a partir de certo contexto e considerando as circunstâncias determinadas. No processo de planejamento procuramos responder a perguntas como: Qual o objetivo que pretendo atingir? Em quanto tempo pretendo alcançar este objetivo? Como posso e por que meios alcançar o que pretendo? Quais os recursos de que necessito para alcançar meu objetivo? Como analisar a situação, por que critérios, a fim de verificar se o que pretendo foi alcançado?

Disso decorre que podemos sistematizar algumas etapas do planejamento de uma aula, ainda que a título ilustrativo. A primeira se pode definir como sendo o conhecimento da realidade, isto é, identificar para quem se vai planejar: as aspirações, as frustrações, as necessidades e as possibilidades do aluno. Essa sondagem poderá ser feita através de um bate-papo ou de um questionário. É uma boa forma para não correr o risco de propor o que é impossível alcançar ou o que não interessa ou, ainda, o que já foi alcançado. A segunda diz respeito à elaboração do plano. A partir da sondagem faz-se um diagnóstico das necessidades e possibilidades de trabalho com a turma. Elabora-se um plano de atividades que deve seguir alguns passos para a organização do trabalho didático. Neste, deve-se prever objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e formas de avaliação. A isto chamamos plano de aula. Os objetivos constituem a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da atividade de ensino – observe que os objetivos são objetivos dos alunos ou para eles. O conteúdo deve ser compreendido como instrumento básico para os objetivos de ensino estabelecidos, devendo estar relacionado aos mesmos, e não necessariamente precisam ser elencados em detalhes, sendo mais importante o professor definir a ideia central de cada conteúdo. Procedimentos de ensino são ações, atividades, processos ou comportamentos planejados pelo professor para colocar o aluno em contato direto com os con-

teúdos, sejam estas teorias, conceitos ou temas, em função dos objetivos delimitados. Dentro de procedimentos podemos destacar a escolha das técnicas de ensino e a seleção dos recursos de ensino. Na sequência, temos a etapa da execução de nosso plano de aula e que pode sempre esbarrar em elementos não previstos no plano, que por isso mesmo deve prever uma margem de flexibilidade, ser alterável conforme a necessidade indique. Por fim, a última etapa, porém não menos importante, é avaliação do plano. Ela é importante para que possamos saber se estamos, de fato, alcançando o que esperamos alcançar. Consiste em avaliar os resultados obtidos e avaliar a eficiência de nosso trabalho.

Um plano não deve descuidar de sua coerência e unidade, isto é, da necessária conexão entre meios e fins, entre os objetivos e os procedimentos, recursos e avaliação previstos. Também deve prover continuidade e sequência de estudos para que o trabalho seja sistemático e integrado em uma sequência gradual, didática e lógica de estudos. Mas também deve ser flexível para permitir reajustes às situações contingentes. Um plano no qual não se conta com o imprevisível não é um bom plano, pois não permite a inclusão de novas situações dentro do conteúdo a ser aprendido, que poderão ser aproveitadas enquanto situações de aprendizagem para alunos e professor.

Sempre podemos esperar uma pergunta que nunca nos ocorreu, uma leitura distinta, porém plausível, um movimento inesperado da classe, a expressão de uma necessidade que não consideramos. Tanto quanto devemos (e não somente porque professores da disciplina Sociologia) abrir a aula à experiência do vivido, ao que circunda a escola e a sala de aula e mais que as circunda, as invade de um modo ou de outro. Alunos não são seres abstratos e sua presença em sala carrega com eles parte da vida social que nos interessa compreender – e que nos interessa que eles próprios compreendam. A escola e também a aula não subsistem suspensas num vácuo em meio a um universo ideal. Uma aula de Sociologia que não se faz em íntima conexão com o fluxo de experiências em meio à vida social é um desperdício. Também devemos evitar a ideia de que não se deve “fugir” do conteúdo previsto, a exemplo do que pensa Dermeval Saviani (1986), pois a definição dos conteúdos e de sua relevância é sempre arbitrária. Mas com isso não se elimina a necessidade de um plano e de uma direção a uma meta a alcançar.

Além disso, um plano deve ter objetividade e funcionalidade, deve atender às condições reais sobre as quais se trabalha, os interesses e a demandas dos alunos e da comunidade, e os recursos disponíveis, de modo a responder a questões práticas que emergem da atividade de organização do ensino. Ademais, o plano deve ser preciso e expresso com clareza para que seja inteligível a todos seus eventuais leitores e interessados – a começar pela linguagem utilizada. Deve se permitir ser compreendido e aplicado por outro professor.

Talvez se pense que o dito anteriormente expresse a opinião de que o planejamento é necessário para se evitar a improvisação, o que, em si mesma, não constitui um erro, mas um risco. No entanto, creio que o maior benefício do planejamento fica com o professor, já que evita a rotina, contribui para a realização dos objetivos de ensino, lhe fornece um norte para seu trabalho e, principalmente, lhe poupa tempo. Como crítica, devemos apenas ter cuidado com o excesso de burocracia nos planejamentos escolares, algo muito comum, que mais engessa o ensino e desgasta o professor – e produzindo o efeito contrário do que se deseja: tomando-lhe um tempo precioso para a pesquisa.

Ainda num registro meramente formal, o planejamento escolar diz respeito ao processo de tomada de decisão quanto aos objetivos a serem atingidos e à previsão das ações, tanto pedagógicas como administrativas, e que devem ser executadas pela equipe de agentes educativos da escola, calcadas nas condições objetivas do sistema de ensino, bem como nos interesses da comunidade e do projeto pedagógico da instituição escolar. Já o planejamento curricular diz respeito à relação entre os princípios epistemológicos e os conteúdos teóricos de uma área de conhecimento e as teorias educacionais adotadas pelo sistema de ensino e pela escola, tanto quanto à relação destes com os objetivos gerais definidos para cada série e seus conteúdos programáticos.

Por planejamento didático podemos compreender a operacionalização do plano curricular, isto é, a organização dos processos e situações de ensino, o que envolve a elaboração de aulas, o planejamento de atividades e experiências discentes, a definição quanto ao tempo e ao espaço, a previsão dos recursos e o planejamento da avaliação. Em outros termos, é a organização e a otimização das relações de ensino. A partir do planejamento didático há um desdobramento no qual são seguidos os mesmos passos e pensados os mesmos elementos (condições socioeconômicas, cultura local e institucional, ambiente, espaço, tempo, objetivos, conteúdo, métodos, procedimentos, recursos, atividades, avaliação):

1. O planejamento de curso é a previsão dos conteúdos programáticos, das atividades e da avaliação a serem realizadas em uma determinada classe de alunos para um determinado período letivo, levando-se em conta a realidade desses alunos, sua condição, suas necessidades e seus interesses, bem como expectativas sociais e pressupostos políticos do processo de ensino. O plano de curso pode ou não refletir a totalidade do currículo previsto;
2. O planejamento de unidade é o planejamento de um determinado campo significativo do plano de curso;
3. O planejamento de aula é a operacionalização do plano de curso e do plano de unidade, onde se devem prever

minimamente objetivos, conteúdo, métodos, procedimentos, recursos, atividades e avaliação para a realização de uma aula diária.

O professor deve prever as dificuldades que podem surgir durante a ação docente ou durante uma aula, para poder superá-las com economia de tempo; evitar a repetição rotineira e mecânica de cursos e aulas, porém igualmente evitar modismos e inovações tidas por válidas em si mesmas; adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições dos alunos e da escola – e também à sua própria condição, pois espera-se tudo do professor, ainda que pouco se lhe ofereça; adequar os conteúdos, as atividades e os procedimentos de avaliação aos objetivos propostos; garantir a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo disponível.

A literatura pedagógica tem sido farta em sistematizar a atividade didática e, como dito antes, não nos interessa uma visão procedimental em excesso nem a sugerir que o ensino torne-se atividade burocratizada. Mais adiante refletiremos mais detidamente sobre isso. No Módulo III, na disciplina de orientação ao TCC, você analisará um modelo para um plano de ensino.

Passemos agora a detalhar algumas definições e noções relativas ao nosso trabalho docente cotidiano.

Objetivos educacionais

Os objetivos educacionais referem-se a aprendizagens de conteúdos cognitivos, procedimentais ou atitudinais ou, ainda, conceituais e factuais, conforme linguagem em voga e que uso, porém não sem algum desconforto, dado que seus pressupostos são antes objetos de pesquisa que espelhos da realidade. Os objetivos são definidos como aqueles significativos para uma determinada etapa de ensino. A educação necessariamente visa a uma mudança de comportamento, seja em consequência de uma mudança nos valores, no modo de pensar, nos conhecimentos e crenças ou nos sentimentos. O objetivo educacional, desse modo, é a explicitação em linguagem verbal, de preferência com clareza e precisão, da mudança que se deseja no aluno ao longo do processo de ensino.

Os objetivos gerais são os objetivos a longo prazo e expressam os fins últimos da educação, referentes a uma determinada área de estudos, um sistema de ensino, uma escola ou um grau/etapa/nível do ensino. Em verdade, os objetivos gerais expressam e estão em sintonia com a concepção de sociedade e de homem que propugna, ainda que de modo não consciente, bem como expressam os princípios filosóficos, valores sociais e teorias educacionais adotados. Já os objetivos específicos referem-se a uma unidade de ensino, uma disciplina, uma aula. São as mudanças comportamentais esperadas ao longo

do processo de ensino e devem ser formulados em termos do comportamento observável no aluno em relação à sua compreensão da realidade social que se espera desenvolver e aos conteúdos que se espera ele passe a conhecer.

Os objetivos específicos têm por função – o que já expressa sua utilidade para o professor – estabelecer, de modo suficientemente claro, preciso e objetivo, os fins a serem alcançados ao longo e ao fim do processo de ensino; visam orientar as atividades, o uso dos recursos e a definição dos procedimentos mais adequados para a sua obtenção; e detalhar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem e do trabalho docente. Trata-se de tornar claro os propósitos da atividade educativa, de modo a permitir seu desenvolvimento a contento.

Mas há que se refletir seriamente sobre objetivos de ensino, e a despeito das definições formalmente estabelecidas. Porque objetivos devem ser compreendidos como reais, parte do que se quer ou do que se deve fazer como ofício docente. Não devem ser “objetivos de faz de conta”, colocados em planos de aula “feitos apenas por fazer”. Neste sentido, é de pouca utilidade escrever em seu plano de aula que se pretende desenvolver um “aluno crítico, reflexivo, participativo social e politicamente”, porque não se pode esperar alcançar isso numa aula e porque os objetivos que você pode fixar devem ser objetivos mesmo: metas definidas com objetividade e, de algum modo, avaliáveis e até mensuráveis quando for o caso.

É preciso que o professor e a professora se perguntem sobre metas mais factíveis. Em arremedo a Ghiraldelli Jr. (site do autor), podem perguntar se um aluno deve saber poder entender um conceito do tipo “ideologia”, para utilizarmos de um exemplo das OCNs, ao final de quanto tempo? Deve saber relacioná-lo à ideia de Cultura? Assim sendo, que tipo de relação você espera que ele faça? Seu aluno deverá compreender classe social apenas conceitualmente ou você espera que ele utilize o conceito em descrições significativas da vida social? Como você avalia ou mesmo “mensura” isso? Como você vai preparar seu aluno para determinados filmes, por exemplo, para que não sejam apenas um “cineminha” na aula? Ele vai suportar a “desestabilização” provocada pelo contato com determinado conteúdo, e como você vai saber sua reação e saber do seu sucesso? Como sugere o autor citado,

como vê, no limite, sua profissão não é complexa, é simples. Você pode complicá-la à toa. Muitos são os pedagogos e pedagogas que as complicam à toa. Nada é mais simples do que uma profissão de professora se você a toma da seguinte maneira: fixa os objetivos e, então, trabalha para que eles possam ser alcançados. Se os objetivos são modestos, você pode saber se está atingindo alguns deles e, assim, pode ter *feedback* imediato a respeito da sua profissão. Agora, se você começa a refletir sobre o que teses e mais teses de pós-graduação em educação, vindas da “cultura da pedagogia”, vão lhe dizer para fazer, cuidado, você pode estar desviando sua atenção. Pois cada vez mais as teses servem

apenas para alimentar a carreira do ensino superior, e não para resolver os problemas reais que você, professora, enfrentará nos momentos da aprendizagem.

Não sugerimos aqui que se negligencie o conhecimento pedagógico e os resultados de pesquisas acerca da metodologia do ensino – o que seria um contrassenso nesta disciplina –, porém que você, professor e professora, pense com autonomia sobre quais são os seus objetivos educacionais e de que forma você pode concretizá-los.

Conteúdos de ensino

De fato, a educação tem por função uma mudança qualitativa no modo de ser, pensar, sentir, agir e perceber de um indivíduo ou grupo. Sendo assim, os conteúdos seriam toda mudança verificada – proporcionada por e, ao mesmo tempo, expressa em conhecimentos, valores, crenças, comportamentos e modos de pensar aprendidos. Podemos definir os conteúdos, como o fez Haidt (2000), em “conhecimento sistematizado e organizado de modo dinâmico, sob a forma de experiências educativas”. No entanto, outros autores definem e classificam os conteúdos de diferentes modos:

- ▶ Conhecimentos sistematizados e experiências educativas;
- ▶ Conteúdos conceituais, factuais e procedimentais;
- ▶ Conhecimentos, valores, procedimentos, competências e habilidades; etc.

Creio que, mais importante que uma classificação, é a definição do que se espera em termos de mudança qualitativa, seja no comportamento observável, seja em operações cognitivas ou outras. E se de fato pudermos dizer que a educação é uma narração sobre o mundo (social) e sobre a experiência de vida (individual e social), tanto quanto uma redescritção a partir da criação de novas narrativas e outras fabulações, os conteúdos sempre terão um componente afetivo ao lado de um componente cognitivo. Afetivo, aqui, compreendido de modo lato, relacionado à valoração e ao julgamento da experiência, própria e alheia. Neste sentido, o conteúdo é propriamente a mudança desejada (ou verificada) que o componente da mudança em si mesmo. O que, logicamente, torna indivisível conteúdo e objetivo.

Como vimos nas OCNs, os conteúdos em Sociologia podem ser teorias, conceitos e temas, integrados na aula. Tais conteúdos devem ser função de seu objetivo de ensino, que, no limite e igualmente para todas as aulas, é prover o aluno da

capacidade intelectual de compreender e explicar fenômenos da vida em sociedade. Isso não contradiz a visão de que os conteúdos são importantes. Apenas que eles são importantes justamente pelo que deles se espera em termos de desenvolvimento dos alunos.

Mas até mesmo os conteúdos necessitam de uma razão que os justifique, subsumidos que devem ser a finalidades mais amplas de desenvolvimento. Recordemos o que foi estudado no Módulo I: à disciplina Sociologia cabe provocar no aluno o estranhamento perante fatos, fenômenos, eventos e comportamentos, construir nele a dúvida e a atitude crítica que não aceita o dado como dado, senão o problematiza e o apreende no esforço explicativo e compreensivo, desnaturalizando as explicações dos fenômenos sociais, que se apresentam como afirmação de uma realidade imutável, sem história e sem sujeito. Da disciplina Sociologia espera-se que possa imbuir no aluno a percepção de que os fenômenos sociais – assim como as crenças, imagens, valores e normas que compartilhamos na vida em sociedade – têm origem nas contradições sociais de períodos históricos determinados e nas lutas travadas cotidianamente por agentes que criam, pensam, imaginam, perseguem interesses, pois sujeitos de sua própria vida e da História, ainda que constrangidos por condições objetivas e estruturais. À disciplina solicita-se que provoque nos alunos a imaginação sociológica, um impulso criativo que o leve à produção de inteligibilidade sobre sua própria experiência individual em articulação com a História. Não foi outra a forte sugestão de Wright Mills, e é a este fim que os conteúdos devem servir.

Existem aspectos “técnicos” a respeito do assunto que por sua condição questionável e seu acento normativo não nos interessa aprofundar. Exemplo disso é a classificação de Haidt (2000) dos critérios que devem ser considerados para a definição dos conteúdos, como *validade*: relação clara entre os objetivos definidos e os conteúdos trabalhados; *utilidade*: os conteúdos curriculares são considerados úteis quando estão adequados às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas, tendo valor prático e aplicabilidade concreta; *significação*: relação com experiências anteriores e próximas, tendo sentido para o aluno; *adequação ao nível de desenvolvimento do aluno*: o conteúdo deve ser adequado ao nível de desenvolvimento psíquico, social e cognitivo do aluno, conforme as conhecidas etapas de maturidade de suas estruturas cognitivas ou mentais, na linha das teorias desenvolvidas desde Piaget; *flexibilidade*: possibilidade de realização de alterações nos conteúdos previstos sem perda dos objetivos definidos.

Organizar os conteúdos é importante, pois é preciso selecionar o que pode e deve ser trabalhado num momento e o que será trabalhado mais adiante. Organizar os conteúdos é essencialmente estabelecer uma ordem, uma sequência e uma relação entre esses conteúdos para que o trabalho ga-

nhe eficácia. Ou seja, além de estabelecermos o quê ensinar e como ensinar, também precisamos decidir em que ordem. Pode-se estabelecer uma organização interna do conteúdo – sua sistematização para apresentação ao aluno – a partir de um critério lógico, próprio do sistema conceitual da área de saber em questão, isto é, como o conteúdo seria visto por um especialista. Ou pode-se organizar o conteúdo a partir de um critério didático, que expressa a condição do aluno de aprendê-lo ou, nos dizeres de Haidt (2000), citando Ralph W. Tyler, indicando relações tais como podem aparecer ao aluno. Sem dúvida, é preciso um planejamento da organização dos conteúdos visando à sua apresentação de modo que este favoreça sua aprendizagem significativa, condição que o conteúdo ensinado faça sentido ao aluno.

1 Atividade

- ▶ Elabore um plano de aula em que objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e métodos avaliativos estejam bem definidos e articulados.

A atividade pode ser realizada em grupo.

Na literatura pedagógica podemos encontrar diversas sugestões de encaminhamento da aula, em geral consubstanciadas em “passos” ou “fases”, como as seguintes: a primeira é a “exploração” ou “sondagem”, que consiste numa sondagem que o professor realiza para saber o conhecimento do aluno sobre a unidade a ser trabalhada e na motivação para despertar o interesse sobre essa unidade; após a sondagem, passar-se-ia à apresentação geral da unidade, isto é, a exposição do professor acerca dos aspectos e ideias essenciais da unidade, dando uma visão de conjunto e as relações entre os diversos conteúdos que compõem a unidade; a assimilação, que é a fase de estudo propriamente dita, quando os alunos estudam toda a unidade de modo lógico e ordenado, por meio de suas subunidades, lendo, observando, fazendo experiências, manipulando materiais, coletando dados, realizando entrevistas, etc.; a organização, em que o aluno sistematiza os dados e informações adquiridos ou construídos e, analisando o resultado de sua pesquisa, anotando conclusões anteriores e elaborando relatórios de forma clara, objetiva e precisa – nesta fase, o aluno integra os conhecimentos realizando resumos, quadros sinóticos, sínteses, relatórios de pesquisa, etc.; e, por fim, concluindo-se com a fase de expressão, na qual o aluno apresenta oralmente e/ou por escrito a unidade, ou melhor, seu aprendizado do conteúdo da unidade estudada, expondo o conhecimento adquirido e suas reflexões acerca do assunto.

Avaliação

O que significa avaliar? Que quem avalia faz uma apreciação, um julgamento a partir de certos critérios, sobre o objeto da avaliação. A partir de um ponto de vista etimológico, avaliar é determinar o valor, a valia, o merecimento, a mensuração. Avaliamos quando estimamos um valor. Ora, é fundamental que se estabelecemos um objetivo possamos saber se o alcançamos ou não. A avaliação pode e deve ser feita, pois que, ao avaliar o aluno, o professor avalia seu próprio trabalho, condição para superar parte da frustração com que docentes têm de lidar constantemente, já que a ausência de retorno sobre seu trabalho também é fator de geração da sensação de “inutilidade”.

A avaliação implica a interpretação de dados quantitativos e qualitativos da situação e do processo de ensino, e outras informações, para se obter um parecer ou julgamento de valor que contribua para a percepção do próprio trabalho realizado. Mas avaliar não se confunde com testes e medições, se bem que estes possam integrar uma avaliação. Testar significa verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, que são os testes. Medir é descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo.

Uma observação importante é que somente se pode avaliar a partir dos objetivos propostos, que é o que deve ser avaliado. Avaliamos a partir de objetivos. Os instrumentos podem ser os mais variados, de medição e aferição de desempenho, como pode ser qualitativa e mesmo subjetiva e se utilizar de instrumentos de observação e entrevistas, sempre com o intuito de se conhecer a habilidade do aluno com determinada disciplina. Como avaliador, o professor de Sociologia pode inclusive lançar mão dos instrumentos de pesquisa de seu campo científico. Há a denominada avaliação processual na qual o professor avalia o aluno no transcurso do processo de ensino e procura manter esse aluno engajado nos estudos, e há a avaliação em fim de período, com base em provas dissertativas e testes objetivos.

É certo que a avaliação implica sempre, em alguma medida, uma classificação arbitrária, para além de seu sentido etimológico. Avaliar, neste sentido, é um processo que Bourdieu denominou por violência simbólica. Mas a avaliação, ainda sendo sempre em parte punitiva e operando uma classificação, pode – e deve – servir ao trabalho docente, pois que se constitui em meio para que o professor e a professora acompanhem o desenvolvimento de seus alunos e de seu próprio trabalho, tanto quanto não se pode esquecer que os alunos enfrentarão outras situações de avaliação fora da escola. Há uma conhecida polêmica em torno da avaliação governamental, que produz um *ranking* das escolas ou instituições de ensino e que mensura o desempenho por instrumentos de alcance relativamente limitados. Mas sem este tipo de avaliação é difícil imaginar uma política governamental para a educação.

Em parte, a atividade docente significa levar os alunos a obterem bons desempenhos com novos conhecimentos – e em habilidades com esses conhecimentos –, de modo que se o aluno deve ser capaz de identificar e compreender aspectos do discurso próprio das ciências sociais, apresentar condição de por si mesmo ler um texto e buscar nele informações e conhecimentos – tanto quanto com ele dialogar; se este mesmo aluno deve ser capaz de “ler” imagens e por outras linguagens não verbais (re)construir sentidos e perceber suas conexões sociais; se deve ser capaz de compreender um determinado conceito, operar mentalmente com ele para obter explicação de um fenômeno social, realizando raciocínios típicos de nossas ciências, conhecer parte de uma teoria, sua história e como, nesta, a teoria foi forjada nos embates teóricos em articulação com mudanças na estrutura social e no conflito entre interesses; e se, ainda, o aluno deve ser capaz de inteligência e sensibilidade para manifestar criativamente seu próprio pensamento em articulação ao conhecimento das Ciências Sociais, se deve poder imaginar alternativas ao que está posto e ser capaz de perceber os mecanismos de construção e manutenção de papéis, grupos e instituições, além de perceber o funcionamento dos processos de socialização e dominação em ação; e se a partir disso ele deve ser capaz de poder decidir, com autonomia, intervir sobre um domínio da realidade na qual está inserido, então teremos definido objetivos de ensino para os quais somente poderemos dizer estarmos alcançando se avaliarmos a performance (ou desempenho ou atuação ou aprendizagem ou expressão – todos os termos são problemáticos) de nossos alunos.

Entendemos que o planejamento do ensino não deve ser feito de um ponto de vista tecnicista, porém, ao contrário, beneficia-se muito quando se tem em mente investigações concretas sobre a prática de ensino de docentes da escola média. Neste sentido, a atividade proposta a seguir visa estimular entre os professores cursistas exatamente a análise de sua prática e das condições em que ela tem se dado.

2 Atividade

- ▶ Reúna-se em grupo com seus colegas;
- ▶ Leia as páginas de 209 a 233, em TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007.
- ▶ Compare os resultados alcançados pela pesquisadora com os planos de ensino dos membros do grupo, aplicados no último ano.

Para concluir a presente discussão, vejam exemplos de instrumentos de avaliação para termos uma imagem de formas como o professor pode organizar o seu trabalho. O primeiro diz respeito ao trabalho de leitura e análise do livro *Flor do Deserto* (DIRIE, Warnes; MILLER, Cathleen. São Paulo: Hedra, 2001), descrito no Quadro 1, do Anexo 2. A discussão girava sobre o relativismo cultural e as dificuldades éticas e políticas com relação ao assunto. Diante da percepção de que os alunos não estavam motivados a pensar sobre o conteúdo por considerar que a postura relativista seria “óbvia”, foi sugerido que realizassem a atividade em foco. O trabalho serviu de motivador para os alunos – porque adoraram o livro –, mas, principalmente, permitiu que o professor avaliasse os resultados. Os resultados foram considerados em termos do empenho dos alunos sobre o tema, em conexão com o livro, que parece tê-los provocado de forma muito positiva. Na sequência, apresentamos um formulário utilizado para avaliar seminários (Quadro 2) e um formulário para acompanhamento e avaliação contínua de alunos, cuja principal atividade estaria voltada à produção de pequenas dissertações sobre os conteúdos estudados (Quadro 3).



Atividade no ambiente virtual

- ▶ Realize um debate no ambiente virtual do curso sobre o papel da Avaliação e suas melhores estratégias para a disciplina Sociologia.

A aula de Sociologia

Para além da técnica e do zelo quanto à definição de conteúdos e à preparação didática da aula, deveríamos refletir seriamente sobre a dinâmica da aula, sobre como uma aula pode ser efetiva quanto aos objetivos descritos para a disciplina. Para isso, precisaremos nos preocupar com o modo como pensamos os jovens e adolescentes e nosso modo de nos relacionarmos com eles. Como nos dizem Tomazi e Lopes Júnior (2004, p. 64),

presos a roteiros do passado, professores, pedagogos e autoridades educacionais continuam a tratar jovens e adolescentes, no melhor dos casos, como “clientela”. E o objetivo é adestrar essa clientela na aquisição de informações e conhecimentos não apenas desconectados dos seus interesses e realidades, mas que, intuitivamente, moças e rapazes sabem que serão de pouca ou

nenhuma utilidade em suas vidas. O velho modelo de socialização não se expressa apenas nessa inadequação de conteúdo (ou “currículo”), mas na forma mesma de relacionar-se com jovens e adolescentes. Gerações de educadores, preparados para “trabalhar conteúdos”, se desesperam na busca de formulas atrativas de “envolver os alunos”. Nos melhores casos, ansiosos em bem cumprir a sua “missão”, são incapazes de ouvir o/a outro/a: meninos e meninas que estão em suas salas. Quando muito, jovens e adolescentes são “convidados” a intervir apenas para complementar ou “ilustrar” as narrativas dos professores.

Uma aula deve ser algo mais que o cumprimento ritual de um planejamento. Isso é possível, desejável e até mesmo urgente. No texto citado, de Tomazi e Lopes Júnior, os autores se põem a relatar e refletir sobre a aula, e sobre as aulas de estágio que assistiram como formadores de novos professores. O que nos sugerem? Que as noções que compartilhamos sobre “ser professor” precisam ser repensadas. Que nossa ideia de “aula” precisa ser repensada. Que o lugar da formação docente, a licenciatura, necessita revisão. O que os autores sugerem é que uma aula deve ser algo diferente de práticas rotinizadas, em que o professor ou a professora se disponha a ver e ouvir as pessoas com as quais se defronta na atividade docente, a fim de realmente entrar em diálogo com seus alunos, mas não com os alunos ideais, porém com aquela maioria de nossos alunos pertencentes às classes populares, daí que perguntam (2004, p. 72)

Por que não temos um discurso, uma linguagem para atingir esta maioria? Por que ficamos ensimesmados em nossos discursos acadêmicos rígidos e sem nenhuma capacidade de atingir os jovens que estão em nossas salas de aulas? Penso que é porque estamos interessados mais nos jovens que correspondem ao nosso ideal de aluno, que é o modelo de quem é privilegiado em nossa sociedade. Ora, o que nos torna professores é a capacidade de ensinarmos conteúdos mas principalmente uma maneira de pensar, e de pensar autonomamente. Ou seja, fazer com que nossos alunos se tornem independentes, se tornem autônomos, principalmente de nós, para que possam voar em liberdade de pensamento e não ficar atrelados como “eternos alunos”. E isso pode dar mais trabalho do que pensamos quando trabalhamos com jovens que não são privilegiados em nossa sociedade. Eles não sabem manejar as tecnologias do trabalho intelectual que gostaríamos que eles soubessem. Quando as conhecem, poucos são os que as dominam.

No Módulo I vimos que a forma mais conhecida e praticada de ensino é a aula expositiva. É possível que uma aula expositiva possa ser significativa, para alunos e professor, se houver real disposição para o diálogo, o que envolve não somente a enunciação desta disposição, pois que o diálogo em si precisa ter sentido para os seus participantes. É neste sentido que os autores referenciados advogam nossa libertação de um ensino

obsessivo com relação à “motivação” dos alunos e ao uso de tecnologias – ou pirotécnicas –, porém mais atento ao diálogo com os alunos reais e à vida para além do espaço escolar.

Como sugere o filósofo Paulo Ghiraldelli Jr., num *post* publicado em seu site, de título “Dez sugestões para que você seja uma boa professora” (2005),

antes que querer dizer o que é “a criança” ou “o aluno”, antes mesmo de ler qualquer livro sobre infância e juventude, procure lembrar do aluno que você foi. O que lhe agradava? O que não lhe agradava na escola e em relação aos seus mestres? Se você não sabe responder a tais questões, tudo que você aprendeu para trabalhar no magistério, pouco lhe servirá [...] Faça um inventário daquilo que você não gostava e do que gostava enquanto você era aluno do ensino fundamental e médio. Procure lembrar, especialmente, do seguinte: o que, em específico, seus pais ou responsáveis cobravam de você como aluno, e o que a professora cobrava. Com esse inventário na mão, você já tem condições de começar a procurar as razões dos ódios e amores do seu futuro aluno ou do seu aluno atual. Faça isso agora. Faça isso sempre. Este é sempre seu primeiro passo. Como professora, você vai avaliar se o que gostava vale a pena repetir e se o que não gostava, de fato, vale a pena, agora, descartar [...] Você tem, antes de tudo, a sua memória – use-a, pois ela é que vai lhe garantir dados para uma melhor avaliação de como lidar com seus alunos atuais. Não descuide deste detalhe: entre todas as profissões, a sua é, talvez, a que menos requeira o “estágio”, pois você já “estagiou” – ninguém ficou tanto tempo no local de trabalho quanto você. Nenhum médico ficou no hospital desde criança. Nenhum engenheiro ficou em uma obra desde criança. Mas você ficou na escola durante muito tempo, e ainda está nela, portanto, um bom material de reflexão que viria de um estágio, já está em suas mãos. Não jogue fora tal experiência. Não a avalie de modo cego.

Professores nem sempre são hábeis em responder às situações escolares com a sensibilidade e perspicácia sugerida pelos autores citados nos parágrafos anteriores. Talvez isso tenha algo a ver com as pressões degradantes a que todos nós estamos submetidos no trabalho docente; talvez seja mesmo impossível estar por inteiro nas situações escolares dadas as condições em que precisamos desempenhar nossas responsabilidades, como a necessidade de enorme carga horária, baixos salários, etc. – não vale repetir aqui o que todos conhecemos e “sentimos na pele”. Entretanto, é razoável supor que a prática rotinizada e ritualizada da sala de aula tenha algo a ver com a dificuldade docente em abrir a sala de aula à experiência do vivido, à dinâmica da vida social em curso, às relações reais entre indivíduos reais que corre ao largo da aula. Como foi proposto no início deste curso (Módulo I), o primeiro passo é voltarmos a nossa atenção à nossa própria condição e trajetória.

CONHECENDO MAIS SOBRE...

- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009. (A partir da página 127).

COMO VIMOS NESTA AULA...

Certas noções relativas ao trabalho didático rotineiro, em especial sobre o planejamento das aulas para a disciplina, são importantes, especialmente para a organização do trabalho docente, mas não devem tornar a atividade de ensino algo burocrático, pois que não constituem fórmulas para o ensino, tão somente definições que podem vir a ser úteis. Refletir sobre a prática de sala de aula de forma abstrata é algo a se evitar, dado o risco de se imaginar técnicas e atividades sem antes conhecer o contexto sobre o qual pensamos utilizar os métodos e as técnicas elaborados. Sem qualquer conhecimento do aluno com o qual estaremos lidando ou o contexto institucional da escola, não temos reais condições de planejarmos o trabalho docente. Discutir sobre a prática de ensino voltada a um aluno abstrato numa escola imaginária é improficuo, senão absurdo. Entretanto, é possível que algumas noções sistêmicas, tomadas com extremo cuidado, possam ser úteis como ponto de partida à atividade didática do professor em seu cotidiano escolar.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- ▶ Organizem-se em grupos;
- ▶ Leiam o texto a seguir e desenvolvam a atividade sugerida adiante:

Wright Mills opõe à atitude hermética, burocrática, formalista e instrumental da sociologia, uma prática artesanal. Caracterizada pelo domínio do pesquisador de todo o processo de conhecimento, desde a definição dos temas, passando pela organização dos arquivos e chegando à exposição dos resultados, a atividade do sociólogo consistiria num artesanato intelectual. Tal artesanato permitiria tanto criar as condições para o conhecimento da realidade, quanto liberar a imaginação sociológica de modo a torná-la permeável a novas questões e possibilidades de resposta. São pelo menos duas as mais significativas implicações

dessa atitude. Primeiramente, ela supõe que o sociólogo vincule sua biografia à história, as experiências pessoais aos processos sociais mais amplos. Isto porque é no contraponto entre a trajetória do indivíduo e as condicionantes mais gerais da vida social que residem as chaves, os momentos heurísticos, para a problematização e compreensão da realidade. Em segundo lugar, esse tipo de prática sociológica carrega consigo uma reivindicação: a de manutenção, na sociologia contemporânea – ele escreve na década de 50, mas não parece inadequada a defesa do mesmo ponto de vista hoje – de uma tradição herdada da sociologia clássica. Segundo Mills, um traço característico dos autores clássicos (Marx, Engels, Weber, Durkheim, mas também Veblen, Mosca, Schumpeter, Lippman, Spencer, Mannheim, Simmel, Thomas e Znanieck) era seu modo de fazer perguntas e de respondê-las. As perguntas, sempre amplas, concernem à totalidade da vida social, às suas transformações e à variedade de indivíduos, homens e mulheres, que a povoam. As respostas permitem articular concepções sobre a sociedade, sobre a biografia e, também, sobre a história, vistas como dimensões de uma mesma realidade. Além disso, os temas e problemas levantados pelos clássicos revestiam-se de interesse público, versavam sobre questões públicas, sobre impasses e dramas experimentados por homens e mulheres. Não é à toa que nas obras clássicas as vigorosas interpretações de situações concretas convertem-se em orientações para pensar outras realidades. As perguntas nelas propostas e as explicações apresentadas resultam, de um lado, em conhecimento crítico sobre estruturas, processos e relações sociais concretas e, de outro, em magníficas imagens do Homem, em seus dilemas, conflitos, caminhos e descaminhos (SERÁFICO, 2004, p. 2-3).

- ▶ De que modo o grupo faria a articulação entre memória, tal qual estudado no Módulo I, a finalidade de provocar a imaginação sociológica de seus alunos, no sentido exposto no texto lido, e os conteúdos (teoria, conceitos e temas) disciplinares? Elabore uma aula que realize esta articulação e a justifique por escrito. Atenção: a aula deve necessariamente utilizar técnicas de (re)construção da memória, conforme estudado no Módulo I.



Atividade no ambiente virtual

Realize um debate no ambiente virtual do curso sobre os resultados alcançados na Atividade de Avaliação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília: DF, 1999.
- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CARVALHO, A. M. P. (Org.) *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.
- GUIRALDELLI JR., Paulo. *Dez sugestões para você seja uma boa professora*. 2005. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/psicopedagogiaceara/message/29>>. Acesso em: 18 ago. 2010.
- GUIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. [Coleção "O que você precisa saber sobre..."].
- HADT, Regina C. Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2000.
- LEITE, L.C.L. Encontro com Paulo Freire. In: *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, maio 1979. P. 68-69.
- MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1986. [Coleção polêmicas do nosso tempo].
- SERÁFICO, Marcelo. Lições do artesanato intelectual: a herança do mestre. In: *Sociologias*, n. 11, Porto Alegre: UFRGS, jan./jun. 2004. [Print version ISSN 1517-4522].
- TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007. [Orientador: Amaury César Moraes].
- TOMAZI, Néelson Dácio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007.
- TOMAZI, Néelson D.; LOPES JÚNIOR, Edimilson. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, L.M.G. de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no Ensino Médio*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. p. 61-94.

Anexo 1 – Modelo/exemplo de Plano de Aula

Disciplina:					
Carga horária:					
Período:					
Ano:					
Série:					
Aula:					
Prof.(a):					
Objetivos	Conteúdos	Procedimentos de ensino	Recursos didáticos	Tempo	Avaliação
Referências bibliográficas:					

Anexo 2

Quadro 1
Orientações para o trabalho sobre o livro <i>Flor do Deserto</i> . DIRIE, Waris.; MILLER, Cathleen. São Paulo: Hedra, 2001. Os grupos deverão redigir o trabalho segundo os seguintes critérios:
1. Mínimo de 5 e máximo de 10 páginas;
2. Estrutura do trabalho: capa, contracapa, sumário, corpo do trabalho (contendo “apresentação”, “desenvolvimento” e “conclusão”), bibliografia de referência – observem que apresentação, desenvolvimento e conclusão não devem constituir tópicos do trabalho, nem precisam ser indicados no texto;
3. Na “apresentação” o grupo deverá recuperar, de forma sucinta, a história do próprio livro e o problema tratado por ele, incluindo dados de outras fontes sobre o tema;
4. No “desenvolvimento” o grupo deverá apresentar um resumo do livro, e descrever a posição da autora sobre a prática da mutilação genital feminina;
5. Na “conclusão” o grupo deverá sintetizar o que aprendeu com o livro, respondendo à seguinte questão: é justificável intervir-se numa cultura diferente a partir da adoção de valores universais, como os direitos humanos, ou deve-se respeitar a outra cultura, mesmo que nela se realizem práticas condenadas por nós?;
6. Padrão: fonte Arial, corpo 12; entrelinha com espaçamento de 1,5 linhas, e 2,5 cm de margens, esquerda e direita;
7. Grupos de no mínimo 3 e no máximo 5 alunos;
8. Nome completo dos alunos integrantes do grupo, turma, série, turno, instituição;
9. Data de entrega: dia, mês;
10. O trabalho valerá 3 pontos relativos ao segundo bimestre.
Bom trabalho!

Quadro 2

Ficha de Avaliação de Seminário

Disciplina: _____ Prof.: _____

Nomes dos integrantes do grupo:

Turma: _____ Data: _____ / _____ / _____ Tema: _____

Valor máximo: _____ Valor alcançado: _____

Critérios	Parâmetros	Valores
<p>1. Exposição dos conceitos/teorias referentes ao tema indicado Valor obtido pelo grupo</p>	<p>Expuseram com clareza e demonstraram compreensão total, correta, precisa e suficiente das ideias do tema do grupo; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e as demais ideias fundamentais dos textos-base, especialmente no que diz respeito aos demais conceitos e/ou às demais teorias em questão no estudo dirigido; e citaram o próprio autor em estudo de forma pertinente e coerente, estabelecendo oralmente e argumentativamente, de forma clara e suficiente, as relações pretendidas.</p>	1,0
	<p>Demonstraram compreensão correta de parte das ideias referentes ao tema do grupo, deixando alguns aspectos a desejar; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e algumas ideias dos textos e/ ou do estudo dirigido, porém de modo superficial ou pouco abrangente; e citaram o próprio autor em estudo de forma pertinente, porém sem estabelecerem oralmente e argumentativamente, de forma clara e suficiente, as relações pretendidas.</p>	0,7
	<p>Demonstraram compreensão correta de parte das ideias referentes ao tema do grupo, porém deixando muitos aspectos a desejar; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e algumas ideias dos textos ou do estudo dirigido, porém, em alguns casos, sem muita pertinência e demonstrando compreensão parcial dessas relações, deixando alguns aspectos a desejar; e citaram o próprio autor em estudo e demonstraram parcial compreensão das relações entre a passagem citada e o tema trabalhado pelo grupo, pois a passagem escolhida é parcialmente pertinente.</p>	0,5
	<p>Demonstraram compreensão parcial das ideias referentes ao tema do grupo, deixando muitos aspectos a desejar, até mesmo sem nenhuma referência a noções fundamentais, tendo apresentado dificuldades; tentaram estabelecer, sem sucesso, as relações entre as ideias do tema do grupo e as ideias dos textos ou do estudo dirigido, demonstrando pouca ou nenhuma compreensão dessas relações e deixando muitos aspectos a desejar; e citaram o próprio autor em estudo de forma não pertinente e não coerente.</p>	0,3
	<p>Demonstraram não compreensão das ideias referentes ao tema do grupo, deixando muitos aspectos sem nenhuma referência, tendo apresentado muitas dificuldades; não estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e as ideias dos textos ou do estudo dirigido ou as relações não são pertinentes; e não citaram o próprio autor em estudo.</p>	0,0
<p>2. Aplicação dos conceitos/teorias referentes ao tema do grupo na atualidade Valor obtido pelo grupo</p>	<p>Demonstraram compreensão crítica suficiente dos limites das ideias referentes ao tema do grupo e aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.</p>	1,0
	<p>Demonstraram pouca clareza quanto à compreensão dos limites das ideias referentes ao tema do grupo e aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo, mas deixaram a desejar.</p>	0,7
	<p>Demonstraram compreensão parcial dos limites das ideias referentes ao tema do grupo, deixando a desejar, e aplicaram de modo superficial as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.</p>	0,5
	<p>Demonstraram compreensão superficial dos limites das ideias referentes ao tema do grupo, deixando alguns aspectos a desejar e tentaram aplicar as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo, com nenhuma ou com pouca pertinência e deixando muitos aspectos a desejar.</p>	0,3
	<p>Demonstraram não compreensão dos limites das ideias referentes ao tema do grupo, ou deixaram muitos aspectos a desejar, e não aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.</p>	0,0

Quadro 3

Aluno: _____

Texto	Avaliação da última versão do texto	Participação nas atividades em sala Valor atribuído: 1,0	Pontualidade na entrega do texto Valor atribuído: 1,0	Articulação teoria/conceitos/tema Valor atribuído: 1,0	Pontos obtidos			
Conteúdos: Teoria, conceitos, temas	adequação ao tipo de texto dissertativo-argumentativo Valor atribuído: 1,0	adequação ao tema, aos textos lidos e à discussão promovida em sala: como o aluno aproveitou, em sua escrita, as ideias abordadas nos textos lidos sobre o tema, bem como as questões levantadas durante os debates realizados em sala de aula Valor atribuído: 2,0	coerência e consistência do texto; nível de aprofundamento na reflexão e densidade do pensamento feito pelo aluno na produção de sua dissertação Valor atribuído: 2,0	organização do texto (coesão, arquitetura textual) Valor atribuído: 2,0				
1:								
2:								
3:								
4:								
5:								

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Existem diversas possibilidades práticas de trabalho em sala de aula que passaremos a estudar a partir deste ponto da disciplina. Não será possível sistematizar todas as experiências e propostas criativas que têm sido comunicadas em recentes publicações sobre o tema, sinal de que estamos certos quando acreditamos que existe um enorme conhecimento docente acumulado e que os professores, em geral, pensam sua prática e produzem conhecimento didático relativo à disciplina. Essas produções encontram-se na bibliografia citada neste curso de modo recorrente. É de se esperar – como é desejável – que nos próximos anos os professores encontrem novos canais de comunicação e debate sobre a prática do ensino da Sociologia. Acompanharemos de perto o que foi apresentado no Módulo I e também o que é discutido nas OCNs.

PROPONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ Levar o aluno a refletir sobre as estratégias metodológicas e a utilização de diferentes recursos didáticos;
- ▶ Aprofundar os conhecimentos estudados no Módulo I.

CONHECENDO SOBRE

A prática de ensino em Sociologia

Existem diversas possibilidades técnicas para o trabalho didático. Por técnica de ensino entendemos um conjunto prático de procedimentos que se escolhe para conduzir uma determinada atividade de ensino. Numa mesma aula pode ser

utilizada mais de uma técnica, dependendo do direcionamento que o professor pretende dar ao estudo.

Recursos didáticos e técnicas de ensino não devem ser aplicados apenas para criar um modelo novo ou diferenciado de ensino, muito menos para atender a modismos. Elas devem alternar-se com aulas expositivas e ser aplicadas sempre que houver necessidade de fixação de alguns conteúdos. Existem técnicas que são aplicadas para a abertura da exposição de um determinado conteúdo, com o objetivo de criar um ambiente descontraído e que leve os alunos a participarem do trabalho. Outras são utilizadas como meios de mediação do conhecimento, pois que nem todos os conteúdos são imediatamente compreendidos pela leitura de um texto.

Caso o professor não conheça bem uma determinada técnica e seu objetivo, é melhor não aplicá-la, pois o efeito poderá ser negativo para o seu trabalho.

É importante lembrar que a aula expositiva, que alguns julgam ultrapassada, nada mais é do que uma técnica pedagógica para abordagem de um determinado conteúdo, sendo inclusive a parte principal de todo e qualquer trabalho didático.

O que não pode acontecer é uma aula “monólogo”, ou seja, um fala e o resto escuta, passivamente. Por isso, pode-se intercalar no trabalho expositivo o emprego de fixação do aprendizado e até mesmo de uma técnica de descontração.

A aula, no sentido mais usual da palavra, pode lançar mão de diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos, como o seminário, o estudo dirigido de texto, a apresentação e a análise de vídeos, a dramatização, a oficina, o debate, o júri simulado, a leitura individual e prévia de textos, a visita a museus, a bibliotecas, a centros culturais, a parques, a reservas, a instituições (como ONGs), etc.; além de estudos do meio, leitura de jornais e discussão das notícias, pesquisa empírica, assembleia de classe, série e escola, conselho de escola, etc.

Como técnica de ensino, o trabalho em grupo, por que meio ou atividade seja feito, tem seu valor no desenvolvimento de esquemas cognitivos e operações mentais aliado ao desenvolvimento de valores tais como a solidariedade, a tolerância para com a diferença, a autodisciplina para um trabalho em equipe que seja produtivo e atitudes de integração. Entretanto, professores sabem que trabalhos em grupo quase sempre implicam em atividade de uns (quando não de apenas um). Uma forma de se evitar que o trabalho em grupo seja a oportuni-

dade de se “ganhar nota sem fazer nada” é criar mecanismos de avaliação individual do trabalho realizado em grupo. Aqui não sugerimos algo como “seminários” em que cada aluno “lê um trecho”, o que não tem qualquer valor pedagógico. Um mecanismo para avaliação de atividades em grupo pode ser apresentar a atividade a ser realizada em grupo já elaborada e dividida em subatividades ou ainda em passos de realização, de tal modo que a constituição do grupo – bem como o número de seus integrantes – fique associada às etapas ou subatividades definidas. Um exemplo seria o caso do “Círculo de Leitura”, atividade em que os alunos, divididos em grupos, teriam que ler e comentar um determinado texto, sociológico ou não, ou mesmo de uma obra (ou um trecho dela). Após a preparação da atividade, o professor agendaria o dia em que a turma, reunida de fato em círculo, daria início à mesma. Neste caso, pode-se solicitar aos grupos que se preparem para a leitura, análise e comentário de passagens do texto indicado, de modo que todos os membros do grupo façam a leitura de uma passagem. A vantagem de realizar esta atividade em grupo está na possibilidade de os alunos refletirem em conjunto sobre as passagens que cada um selecionará.

Uma possibilidade interessante e bastante comum é o seminário. Conforme as OCNs (2008, p. 127-128),

é certo que algumas variações do que se pensa [como seminários] dependem de algum cuidado porque senão também acabam sendo deturpadas no seu uso e têm resultado muito aquém do esperado. É o caso dos seminários, que muitas vezes são entendidos como uma forma de o professor descansar, pois eles são realizados de modo que o mestre define vários temas sobre um determinado assunto, divide a turma em tantos grupos quantos forem os temas e depois diz: agora vocês procurem tudo o que existe sobre este tema e apresentem segundo o calendário pré-determinado. Assim, nos dias definidos, os grupos de alunos trazem o que encontraram e “apresentam” o que “pesquisaram” para o conjunto da sala.

Para que um seminário possa ser realizado, o professor deve organizar os grupos, distribuir os temas e orientar cada grupo de alunos a respeito de uma bibliografia mínima. Além disso, é necessário analisar o material encontrado pelos grupos, estar presente, intervir durante a apresentação e oferecer alguma conclusão ao que foi apresentado no seminário. Isto implica na orientação aos alunos quanto à pesquisa realizada sobre o tema e também na exposição de conteúdo, ao final de cada seminário, em função de uma síntese dos conteúdos.

Como atividade didática, a dramatização permite ao aluno a concretização de uma situação-problema, facilitando sua compreensão e a indicação de possíveis soluções. Pode ser bastante útil para desenvolver a expressão, a comunicação e a criatividade frente a problemas concretos, permitindo, ainda,

a apreensão dos conceitos. Experiência interessante foi realizada por Teixeira (1998), que realizou o que ele próprio denominou por “experimentos”, encenando oito montagens teatrais com seus alunos de graduação, num período de oito anos em que trabalhou com o ensino da Sociologia através do Teatro. Segundo o autor, seria possível elaborar uma fundamentação teórica para suas experiências, para o que recorre a alguns autores – em sua maioria amplamente conhecidos pelos professores de Ciências Sociais –, a exemplo de Robert Nisbet, que teria concluído pela afinidade entre Sociologia e Arte e

achava bastante revelador que a palavra teoria provenha da mesma raiz grega que a palavra teatro (*theoria, theatrum*). Uma comédia ou tragédia, afirma Nisbet, nada mais é que uma investigação da realidade, não menos uma destilação de percepções e experiências que uma hipótese ou teoria que leve em consideração a incidência variável de assassinatos ou casamentos, por exemplo. (TEIXEIRA, 1998)

Ainda conforme Teixeira, Nisbet “lembra o famoso monólogo do personagem Jacques em *As you like it* de William Shakespeare, em que este alcançava um nível de compreensão sobre os papéis sociais apenas tardiamente explicitado pelos sociólogos contemporâneos”, do qual reproduz um trecho:

O mundo todo é um palco. Todos os homens e mulheres são atores e nada mais. Cada qual cumpre suas entradas e saídas, e desempenham diversos papéis durante os sete anos da existência. Primeiro é a criança que berra e baba nos braços da babá. Depois é o menino chorão que se arrasta como um caracol e faz manha para não ir à escola. Depois é o amante cheio de suspiros que faz baladas tristíssimas para cantar as sobranceiras da amada. Depois é o soldado com seus estranhos juramentos, barbado feito um bicho, espada pronta a perseguir a glória, mesmo entre a fala em fogo dos canhões. Depois é o juiz de pança ilustre, olhos severos, barba *comme il faut*, a boca plena de palavras sábias e outras banalidades de ocasião. No sexto ato troca o figurino pelos chinéis de Pantaleão, os óculos plantados no nariz [...] as calças do passado, assim, bufantes, porque já não há carne como dantes, e a voz tonitruante de outros dias se muda num falsete de criança. E enfim começa a cena derradeira, como arremate dessa estranha história, que finda no completo esquecimento, sem olhos, sem memória, sem mais nada (Ato II, Cena VI). (TEIXEIRA, 1998, *apud*

NISBET, *Sociology as an art form*. Nova York: Oxford University Press, 1976)

A Sociologia, tanto quanto o Teatro, buscariam compreender a realidade, em sentido weberiano, e ambos propiciariam formas de representações da realidade, que lhes dotasse de sentido. Teixeira, no artigo aludido, buscou em diversos autores conhecidos do campo das Ciências Sociais (a exemplo de Geertz, Turner, Mead, Goffman, etc., bem com em autores da dramaturgia) uma aproximação teórica que fundamentasse

sua aplicação no ensino da disciplina (reflexão não dirigida precisamente para o Ensino Médio). Citando Borreca (TEIXEIRA, 1998, *apud* BORRECA, “Political dramaturgy: a dramaturg’s (re)view”, in *The Drama Review*, 37, 1, Summer, 1993), sugere “a questão de se a abordagem dramatúrgica seria puramente metafórica ou se ela possuiria o dom de, realmente, descrever a realidade social”. Alguns pesquisadores defenderiam a condição ontológica da perspectiva que chamaria de “dramatism”, enquanto “Goffman, por outro lado, achava que o paradigma teatral era meramente um artifício retórico ou de manobra, ressaltando, entretanto, que ‘o mundo todo não é, certamente, um palco, embora as formas cruciais nas quais ele não o é não sejam fáceis de se especificar’” (TEIXEIRA, 1998, *apud* GOFFMAN, *The presentation of self in everyday life*. Nova York: Doubleday & Co, 1959. p. 72). Ressalta no entanto que, para Borreca, “empregar esse tipo de terminologia é ter de lidar com seu status ontológico, pois a análise dramatúrgica constitui-se num modo de metacoscência do mundo”.

Teixeira (1998) conclui que

um drama social, quando mostrado num palco (teatralizado) com intenções outras que o mero divertimento – embora este seja sempre um de seus objetivos —, é um metacommentário, explícito ou implícito, espirituoso ou não, sobre as grandes questões sociais do contexto em que é realizado [...] As mensagens e retóricas dos dramas estetizados se alimentaram da estrutura processual dos dramas sociais enfocados e providenciaram a sua pronta restauração. Nos casos encenados, essa estrutura processual foi revivenciada, evidenciada e facilitada através da instauração de uma diversidade de “jogos absorventes”. Essa restauração dos diversos dramas sociais contribuiu em larga escala para o aprofundamento do conhecimento sociológico sobre os campos disciplinares ou temas enfocados em cada experimento encenado.

Para o autor referenciado, aprendemos essencialmente pela experiência, o que pode ser realizado através do Teatro, seja o dramatizado no palco, seja o realizado cotidianamente na vida social. Para o autor, sua experiência demonstrou que

a tarefa sociológica supõe o desvendamento da natureza e das operações dos processos dramáticos na vida cotidiana. Isto facilitaria a análise de como o homem e as coletividades fazem quando “escrevendo”, “escolhendo elenco”, representando, interpretando e criticando a vida dramática de cada um. Assim, tanto o estudioso como o ator assumiriam a patente de *theoria*. A perspectiva dramatúrgica, quando associada à realização de determinadas experiências estéticas, não apenas aduz aspectos ontológicos da vida social como também sublinha, teoricamente, a conseqüente criação de uma estética cognitiva. (TEIXEIRA, 1998)

Essa estética cognitiva poderia ser alcançada por diversos meios associados à atividade dramatúrgica. Pois,

a experiência aqui narrada, em linhas gerais, também demonstrou a existência de uma variedade de instrumentos e equipamentos artísticos utilizáveis nesse processo de criação. A estética cognitiva assim construída apresenta uma série de vantagens epistemológicas, dentre as quais se destaca o fato de ela poder fornecer uma variedade de elementos exigidos para a emergência de uma estética sociológica que normalmente se encontra suprimida da maioria dos processos metodológicos corriqueiros utilizados nas investigações sociológicas convencionais. Outra vantagem seria a de contribuir substancialmente para o surgimento de uma poética para a Sociologia. (TEIXEIRA, 1998)

O que a experiência de Teixeira (1998) deixa entrever é que a dramatização no ensino da Sociologia, feita com conhecimento e preparo por parte do professor – e do preparo de seus alunos, orientado por aquele, tem o poder de produzir conhecimento sobre a experiência da vida social, com igual *status* ao da investigação científica, que por outros meios e linguagens também levaria a uma representação viável da realidade. O Teatro como ferramenta de ensino poderia ser aplicado aos próprios conhecimentos produzidos em investigações científicas, de tal modo que estes

podem se apresentar sob as formas tradicionais escritas (artigos e livros), mediatizados (vídeo, televisão e cinema) ou ao vivo (leituras dramáticas, peças teatrais, *performances* musicais ou espetáculos de dança, por exemplo). Cada uma dessas formas apresentando visões diferenciadas de um mesmo processo estético-sociológico, seja na abordagem adotada, nos aspectos visados ou nos níveis de compreensão [...] Desse modo, a análise dramatúrgica associada à estética cognitiva contribui eficazmente para estabelecer a afinidade essencial entre a Sociologia e a Arte a que se referia Nisbet [citado anteriormente]. A primeira fornecendo o rigor acadêmico necessário à investigação teórica e a segunda criando a possibilidade de uma teoria sociológica que seja ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. A estética cognitiva também fornece uma série de categorias e conceitos-chave – alguns dos quais foram restaurados no decorrer desta reflexão – que cuidam de alimentar a compreensão dessa subjetividade. A associação da análise dramatúrgica às experimentações estéticas, por fim, contribui significativamente para a construção de paradigmas que tornam a experiência humana mais compreensível, os quais, além de serem validados cientificamente, são humanamente mais significativos. (TEIXEIRA, 1998)

Frequentemente os professores são levados a produzirem textos didáticos, seja pela dificuldade de acesso a livros didáticos, seja por sua inadequação, por vezes pela ausência de abordagem de conteúdos previstos no programa adotado pelo professor, ou mesmo pela pura e simples discordância do professor com relação à abordagem ou ao recorte dos livros didáticos que conhece. Neste caso, observamos que os textos de-

vem ser construídos por uma estruturação e linguagem mais próxima aos alunos e alunas do Ensino Médio. A comunicação das ideias, sua amplitude ou abrangência, a organização dos parágrafos, a retomada de ideias anteriores, enfim, a lógica textual deve ser orientada ao aluno, não aos especialistas. Uma forma de se fornecer tratamento aos textos é a atenção a alguns termos ou expressões que, se não compreendidas pelos alunos, poderão vir a constituir-se em bloqueios à continuidade da leitura. Para nos determos num único exemplo: no capítulo sobre Classes Sociais do manual didático organizado por Heloísa Buarque Almeida e José Eduardo Szwako, fala-se em “análises econométricas”, “ideologias teóricas”, etc. A recomendação aqui é para que a explicação de tais expressões não seja deixada a cargo do docente do Ensino Médio, não por falta de capacidade do mesmo, naturalmente, mas porque o livro deve ser lido com autonomia pelo aluno. Este foi um simples exemplo, porém se encontra em quase todos os didáticos, se bem que com relação a expressões distintas.

É importante ressaltar que o texto didático não substitui o professor, que é – ou deveria ser – autônomo com relação a ele. Daí que é mesmo interessante que os professores se acostumem a escrever seus próprios textos e a produzir materiais para uso de seus alunos. Entretanto, o professor que se dedica a escrever deve lembrar que o texto tem um leitor. Ao elaborar um texto para os seus alunos não deve agir como o escritor para o qual um texto não parece ter um leitor. E não se deve esquecer, ainda, que para ler é preciso gostar de ler, o que implica num texto com linguagem adequada, de leitura fluente e – por que não? – agradável. Isso parece óbvio, mas tem sido esquecido por muitos autores de textos didáticos, que justificam seus escritos desnecessariamente truncados ou inadequados aos leitores a que se destinam a título de “rigor teórico ou acadêmico”. É preciso dizer que rigor teórico não se confunde com ensino teórico. É possível cuidar do rigor teórico ou científico sem que se faça disso justificativa para um ensino predominantemente conceitual, teórico e reprodutor dos modos de linguagem tipicamente acadêmicos. É possível rigor científico num texto didático e adequado ao aluno do Ensino Médio.

Com relação à exposição oral de um conteúdo em aula, devemos observar que

o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade. Não parece razoável ou exequível abordar todos os aspectos de uma teoria, nem todos os conceitos que ela encerra ou seus desdobramentos. Aqui cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a “reconstrução” de uma teoria científica, nas Ciências

Humanas ou Naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere. (OCNs, 2008, p. 124)

Ao exposto acima devemos considerar, ainda, que

não se pode utilizar a mesma didática da universidade na escola média. Trabalhar com teorias, nesse nível de ensino, envolve sempre apresentar uma síntese das teorias e a contextualização histórica da sua formulação, enquanto no nível superior isso é desenvolvido mais demoradamente, podendo-se analisar diretamente os textos dos autores e reconstruir, a partir desses, aquela contextualização. (OCNs, 2008, p. 125)

Pois que a utilização de textos sociológicos deve servir de suporte para o desenvolvimento e estudo de teorias, conceitos e temas, não constituindo fim em si mesmo. Ainda conforme as OCNs (2008, p. 128; trecho também reproduzido no Módulo 1),

os textos sociológicos (acadêmicos ou didáticos), de autores ou de comentadores, devem servir de suporte para o desenvolvimento de um tema, ou para a exposição e análise de teorias, ou, ainda, para a explicação de conceitos. Eles não “falam” por si sós, dependem de ser contextualizados e analisados no conjunto da obra do autor, precisando da mediação do professor. Ou seja, os alunos precisam saber quem escreveu, quando e em vista do que foi escrito o texto, a fim de que este não seja tomado como verdade nem tenha a função mágica de dizer tudo sobre um assunto. A leitura e a interpretação do texto devem ser encaminhadas pelo professor, despertando no aluno o hábito da leitura, a percepção da historicidade e a vontade de dizer algo também sobre o autor e o tema abordado, sentindo-se convidado a participar de uma “comunidade”.

Na técnica denominada estudo do meio o aluno é levado a investigar seu meio social diretamente, por incursões em campo. Essa técnica realiza entrevistas, coleta de dados, visitas e observações diretas para, após a análise das informações levantadas, chegar a uma compreensão “não-livresca” do conteúdo trabalhado. Sua importância é óbvia: além da aprendizagem significativa de conteúdos pela “manipulação” direta de dados da realidade, o aluno aprende habilidades de investigação, elas mesmas sendo tomadas como conteúdos a serem aprendidos.

Uma variante é o estudo de casos, que consiste na análise, por parte dos alunos, de uma situação-problema real, diante do qual se espera uma solução criativa e inovadora ou a aplicação dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões quanto ao problema a ser solucionado. Esta técnica também leva a um “confronto” com a realidade social, no entanto não exige a ida ao campo, podendo ser empreendida por meio da análise de dados estatísticos, descrições (de especialistas ou não), relatos os mais variados (a partir de diários, cartas ou

mesmo *blogs*) ou com base em documentos preparados pelo professor.

Ainda há o método de ensino por projetos (por alguns, conhecido como método da descoberta). As características do método da descoberta são: uso do raciocínio indutivo, a participação ativa do aluno e o uso do erro como oportunidade de aprendizagem. Ora, o raciocínio indutivo parte da experiência para a elaboração de uma Lei Geral. Sendo assim, é por meio de experiências, observações e coletas de dados que o aluno é levado a refletir sobre os problemas apresentados, elaborando, por si próprio, os conceitos explicativos. A probabilidade do erro é significativa, mas ele é, na verdade, uma etapa muitas vezes necessária para se elaborar uma explicação mais adequada, o que demanda a participação investigativa por parte do aluno. O papel do professor, neste tipo de técnica, é o de facilitador da aprendizagem, isto é, o de orientador do aluno, fornecendo-lhe recursos, informações, propondo novas situações e questões a serem discutidas e investigadas. Como segue os passos de investigação do método científico (método hipotético-dedutivo, porém mais adequado à investigação experimental em Ciências Naturais), permite ou exige que o aluno utilize seus conhecimentos previamente adquiridos na elaboração, seleção e verificação de hipóteses, pois os conhecimentos devem ser aplicados na solução de novos problemas. O método de ensino por projetos, propriamente dito, consiste na elaboração e execução de projetos por parte dos alunos. Projetos podem ser a solução de um problema real, da vida prática, a confecção de um material, até uma pesquisa de caráter científica e mais abstrata. Para a realização de projetos, o professor deve se preocupar com alguns aspectos do processo de ensino:

- ▶ Problematização de contextos significativos para o aluno – é fundamental partir de questões que estejam ligadas à vida dos jovens. Questões que os intriguem, preocupem, excitem, emocionem. A organização do projeto deve considerar o que o aluno detém de conhecimento, crenças e dúvidas em relação à questão levantada;
- ▶ Pesquisa e seleção de fontes de informação, múltiplas em suas formas e áreas de conhecimentos;
- ▶ Relação da problemática levantada com outras, aproximando saberes das diferentes disciplinas;
- ▶ A vivência de atividades que favoreçam a cooperação, o trabalho em equipe, que aceitem e valorizem a heterogeneidade;
- ▶ Registro do percurso feito, com diferentes recursos técnicos e linguagens. A memória do projeto servirá de subsídio para outros trabalhos. É bom lembrar que cada

aprendizagem fornece recursos cognitivos para outras que virão;

- ▶ Avaliação processual. Não deve se deter no conteúdo programático desenvolvido ou no “trabalho final”, que caracterize a culminância do projeto. A autoavaliação dos alunos, inclusive, deve ser incentivada;
- ▶ Elaboração de propostas de intervenção e o levantamento de novas questões a partir do conhecimento construído.

Essas atividades (estudo do meio, ensino por projetos, pesquisa empírica) podem ser mais bem desenvolvidas pela utilização da pesquisa como estratégia metodológica, o que veremos em maiores detalhes na próxima aula.

Existem práticas de ensino relacionadas a atividades a serem desenvolvidas em espaço externo à escola. Para uma discussão dessas possibilidades, remetemos o cursista ao discutido no Módulo I, aula sobre “Recursos didáticos”, que acompanha de perto e reproduz o apresentado nas OCNs – que também devem ser consultadas. Na próxima aula, sobre a utilização da pesquisa como ferramenta de ensino, também serão feitas referências à ida a campo como estratégia metodológica. O mesmo vale para técnicas de ensino que se utilizem da fotografia, do cinema, de outros meios visuais e mídias. Em todo o caso, é fundamental que o professor planeje cada atividade que irá desenvolver com seus alunos, em termos de objetivos a serem alcançados, tempo necessário, recursos que tem à disposição, formas de avaliar se seus alunos aproveitaram bem a atividade, etc. É importante, ainda, que prepare seus alunos, no caso, por exemplo, da utilização de filmes ou de textos literários como recursos didáticos. Melhor “seduzir” seus alunos, motivá-los a desejar ler ou ver o filme e prepará-los quanto a algumas dificuldades previsíveis (por parte do professor), do que realizar uma atividade que, no limite, servirá somente para convencê-los que determinado gênero cinematográfico é ruim ou que “ler é chato”. Ao utilizar filmes, fotografias, pinturas e gêneros literários em sala de aula, o professor não deve esquecer que tal atividade, além de inserida nos objetivos disciplinares, também deve servir de educação da sensibilidade (artística) de seus alunos.

Segundo Piedade (2009),

Charles Darwin, no seu livro “A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”, publicado em 1879, sublinha genialmente a importância da visão na fisiologia cerebral, que permite o reconhecimento das emoções nas expressões faciais e corporais. Segundo Darwin, este reconhecimento visual evoluiu entre os animais e está gravado na longa noite da ainda hoje polêmica memória biológica das espécies. Sem a nossa visão não teria sido possível uma representação gráfica e pictórica do nosso mundo.

Aliás, parece ser intrínseco, talvez não exclusivo, à nossa espécie contar histórias, percebê-las e recordá-las através de um pensamento visual. Registrá-las para a eternidade na parede de uma gruta secreta e umbilical, escavada na madrugada erosiva de rios amnióticos.

O uso de recursos imagéticos e midiáticos, portanto, é fundamental para a educação científica. Algo como uma estética científica – ou uma estética cognitiva, conforme vimos com Teixeira (1998) –, deve ser objeto de tratamento didático ao mesmo tempo em que recurso didático ou forma de ensino nas aulas de Sociologia. Acompanhando o autor (PIEADADE, 2009), observamos que

sem a nossa visão, e a sua contínua interpretação cerebral, não teríamos desenvolvido esta capacidade de observar, tão preciosa para a ciência. Sem dúvida alguma, podemos afirmar que o método e os processos científicos são indissociáveis do uso, da percepção e do pensamento visual. Galileu Galilei começou, em 1609, a observar o universo longínquo ampliando a nossa acuidade visual através do seu telescópio. Leonardo da Vinci (1452-1519) considerava a observação directa da experiência como essencial para a descoberta. Deu tanta importância à observação que sintetizou o seu processo de visualização e interrogação da natureza através da frase “Saper vedere, sapio audacter...”, ou seja, conhecer pelo ver, ousar conhecer... De facto, durante o desenvolvimento conceptual e na planificação experimental é requerido muitas vezes aos cientistas um pensamento visual muito activo. Isto quando não é a própria natureza do objecto em estudo algo puramente visual, algo tão precioso na observação da própria vida. Num exemplo, entre tantos outros possíveis, recordemos a janela aberta para o mundo celular pelo microscópio, primeiramente utilizado por Antoine van Leeuwenhoek e por Robert Hooke! Desde Schleiden e Schwann (1838) que não conseguimos pensar (ver) a Biologia sem a “sua” unidade básica, a célula, e sem as ilustrações dela, utilizadas tanto para desenvolver (ou criar), como para ensinar e divulgar conhecimento científico.

Nossa visão a cores estereoscópica moldou a nossa percepção cognitiva do mundo que nos rodeia de tal modo que “os processos cognitivos estão modelados para reconhecer padrões tridimensionais multicoloridos” (PIEADADE, 2009), do que decorre que recursos didáticos baseados em imagens em três dimensões podem facilitar a apreensão de conceitos abstratos e explicações científicas, algo conhecido e explorado por professores de Ciências Naturais. Piedade, em artigo referenciado, sugere que “sem diminuir a importância do suporte livro e os esquemas/diagramas, isto poderá ser particularmente útil na transmissão de conhecimento daquilo que não é visível à vista desarmada, daquilo que precisa de mil palavras para equivaler a uma imagem (2D)”.

Em livre tradução e transcrição que faremos a partir deste ponto da aula, também para Miller (2009) os recursos multimídia podem aumentar consideravelmente a aprendizagem de conteúdo, em virtude de gerar vívidas e complexas imagens mentais. Recursos deste tipo também podem melhorar o aprendizado da compreensão de conceitos por empregar misturas de sons e imagens que apelam à variável de estilos de aprendizagem e preferências. Vídeos de qualidade, inclusive, podem ajudar a motivar uma classe de alunos, chamando a atenção a um assunto, tornando o contato com o conteúdo mais experiencial, e, finalmente, mais intelectualmente acessível.

O autor observa que até recentemente, no entanto, filmes e outras formas de comunicação midiáticas eram difíceis de explorar porque tinham de ser localizados, ordenados e adquiridos antecipadamente através de aquisição, empréstimo de uma biblioteca ou montagem da transmissão. Atividades que fizessem uso destes recursos tendiam a ser demoradas e nem sempre compensavam, dada a indisponibilidade de infraestrutura adequada. Isso ainda persiste em muitas localidades e instituições, mas pode ser, ao menos em parte, compensado pelos recursos que encontramos na internet, com ampla produção e distribuição de mídia *online*, não raro em produções independentes. Conforme Miller (2009), clipes de mídia podem ser facilmente integrados em apresentações, enquanto os programas longos podem ser examinados pelos estudantes em seu próprio tempo e em seu próprio ritmo.

Os recursos de mídia vão de desenhos, gráficos, diagramas, animações, imagens fotográficas, digitalizações de pinturas, games, *blogs*, simuladores e recursos interativos diversos a jornais online, gravações musicais e áudio e vídeo – como documentários ou filmes cinematográficos. Todos podem hoje ser acessados e obtidos na *web*, sem risco de violação de direitos autorais, em boa parte dos casos. Mas, em geral, os professores têm grande dificuldade em incorporar esses recursos em suas aulas – e, quando o fazem, aprendem como trabalhar com eles por tentativa e erro, já que as licenciaturas não preveem seu uso.

Ainda que um conteúdo de mídia possa ser arbitrariamente classificado como “informativo” ou de “entretenimento”, muitos não são claramente nem um nem outro, e mesmo os considerados de entretenimento podem ter valor educativo importante. Filmes populares e programas de televisão, por exemplo, podem ser o foco do estudo, servindo como dados para análise e avaliação crítica. Notícias atuais poderiam ser efetivamente utilizadas para demonstrar e reforçar a relevância do conteúdo. Da mesma forma, os documentários devem ter um grande valor para se obter um entendimento mais amplo de questões sociais (temas), uma vez que muitas vezes fornecem elementos substanciais e tendem a considerar as questões dentro do contexto de eventos ligados, ao invés de notícias isoladas. Finalmente, produções não-comerciais e mesmo peças publicitárias ou vídeos realizados por organizações civis

podem ser muito úteis. A questão que se deve considerar sempre é a relativa aos direitos autorais e das cópias piratas.

Para encontrar esses recursos o professor pode fazer uma simples busca em sites como Google (ou qualquer outro site de busca) ou, ainda, ir diretamente a sites especializados, como, por exemplo, o Porta Curtas, da Petrobrás (<http://www.portacurtas.com.br>). O YouTube, mas também similares, é parada obrigatória para a verificação de vídeos pertinentes. Entretanto, hoje os filmes e os documentários comerciais contam com a exibição na internet de clipes de divulgação (assim como os “websódios”, nas palavras de Miler, 2009), o que pode ser suficiente para os fins definidos pelo professor, com a vantagem de não implicar em violação de direitos autorais. Para obtê-los, basta visitar diretamente o site oficial do filme ou documentário de interesse. Também contamos com os *podcasts* oferecidos por portais, sites de grandes jornais e *blogs*. Os maiores portais da internet normalmente oferecem uma variedade de mídias que podem ser do interesse do professor de Sociologia. Muitos programas de TV contam com a oferta (normalmente para aquisição paga) de suas exibições, como o programa Roda Vida, da TV Cultura. A TV Escola também é fonte de importantes produções, assim como outros canais destinados à escola ou a programas educacionais. É importante o professor verificar a que tipos de programações ou canais de TV sua escola tem acesso ou assinatura. Outra fonte de informação relevante são os sites de relacionamento, onde sempre se pode encontrar sugestões e comentários sobre produções bem diversificadas.

Para Miller (2009, tradução livre), a função pedagógica fundamental (“most critical function”) dos recursos multimídia,

em termos de aprendizagem cognitiva parece estar na sua capacidade de servir como aplicação representacional para ideias-chave. Seja na forma de notícia, clipe, entrevista, ou documentário, as informações e ilustrações oferecidas pela mídia são particularmente úteis para ajudar os estudantes a adquirir a imagem mental, inicial, essencial para a compreensão conceitual. Tais recursos são, portanto, adequados para que se possa conseguir maior valor educacional nos cursos, perante a primeira exposição a uma disciplina (2009, p. 396).

Miller também adverte para que os recursos online não se restrinjam ao conceito de ilustração, mas que sejam utilizados para a análise e crítica. Professores podem solicitar aos alunos para que façam uma interpretação do que viram ou ouviram e que reflitam sobre as implicações pertinentes. Além disso, é fundamental não esquecer que os professores devem “repetidamente lembrar aos alunos que a mídia deve ser sempre encarada com ceticismo” (2009) e com uma análise crítica especial de produções que supostamente apresentam a verdade, como reportagens e documentários, o que pode servir para incentivar a profundidade intelectual, além de melhorar a compre-

ensão do assunto em pauta. Vídeos são recursos importantes não somente para que o aluno compreenda-os a partir de uma leitura cinematográfica (uma leitura filmica), para além de sua função de ilustração, porém como objeto de discussão. E também podem ter um valor bastante prático para iniciar as aulas, pois

seu emprego como “quebra-gelos” pode ser especialmente eficaz em grandes seções onde os alunos estão relutantes em se relacionarem entre si, os instrutores muito menos. Usados regularmente, eles podem servir como um ritual em curso, informando aos alunos que a classe está começando, assim como servem para atraí-los para o tema em apreço. “Quebra-gelos” parecem funcionar melhor quando eles são breves e empregam o humor ou a ironia (MILLER, 2009, p. 396, tradução livre).

A aplicação de recursos online pode ser em tempo de aula ou extra-aula. Tais recursos podem ser utilizados para introdução a um conteúdo, no desenvolvimento de seu estudo ou ao final, para ilustrá-lo ou para aprofundá-lo, como parte do processo de ensino ou como atividade de avaliação. A utilização da mídia, quando disponível online, pode se dar por *streaming* ou por *download*. A primeira implica a reprodução de materiais digitais a partir do *website*, isto é, diretamente da internet; e a segunda, a reprodução a partir de uma cópia gravada (no HD do computador ou num CD, por exemplo). A vantagem principal da primeira forma é a não violação de direitos; já a vantagem do segundo método é a não exigência de uma ligação à internet para a manipulação e exibição da mídia. Nos dois casos, é possível o professor fazer uma ligação de sua exibição em PowerPoint, através de hipertexto, para a mídia a ser utilizada.

Na apresentação da atividade (não avaliativa, neste caso, mas como parte do processo do ensino de determinado conteúdo), o professor deve tomar o cuidado de associar um texto à mídia sugerida. Isto é produtivo para que o aluno atente para o fato de que solicita-se a ele que empreenda um esforço explicativo/compreensivo e não somente a fruição da mídia indicada. Ao encaminhamento da mídia deve-se associar, ainda, um breve resumo, sinopse ou descrição, com informações gerais e créditos autorais, mas também com o contexto de produção e diálogo em que se insere a produção que o aluno irá assistir, para situá-lo. Por fim, à apresentação também devem seguir-se questões que orientarão o olhar e o pensamento do aluno, perguntas diretamente relacionadas ao conteúdo estudado, ao qual a mídia (o vídeo, por exemplo) se relaciona (e que está associado ao texto sugerido junto com o vídeo). Sobre isso, veja o roteiro apresentado na disciplina Cultura e Identidade. Ainda de acordo com Miller (2009, p. 402, tradução livre), “obviamente, recursos utilizados por meios de comunicação devem ser coerentes com o assunto do curso e seus objetivos, e devem ser cuidadosa-

mente inspecionados antes da exibição em sala de aula ou através de exibição online”.

Muitos problemas podem surgir quando do uso desses recursos, como a má qualidade da mídia (uma gravação inaudível ou uma imagem em péssima resolução), má qualidade dos equipamentos de exibição disponíveis (muito comum em instituições de ensino, infelizmente), “links quebrados” quando da exibição diretamente da internet, ou um material que estava disponível e que foi retirado; além de dificuldade técnicas diversas, como, por exemplo, a não reprodução de um tipo de mídia pelo aplicativo utilizado.

CONHECENDO MAIS SOBRE

- FARIA, Elísio Vieira de. *Jornal em situação de sala de aula: um desafio à construção do leitor reflexivo*. VERIFICAR NO AMBIENTE VIRTUAL.

O presente ensaio relata o desenvolvimento de uma pesquisa na EE PIO X, em São José do Rio Preto, entre 2001 e 2003. Considerando que as avaliações oficiais do Brasil apontam uma baixa qualidade na educação nacional e enfatizam que os alunos brasileiros têm dificuldades para ler e interpretar textos, este estudo descreve uma experiência que ilustra como o texto jornalístico contribui para a aprendizagem escolar com sucesso. Em atividades que envolvem a leitura, a discussão, a escuta e a escrita de texto, o projeto chamado Caderno de Jornal figura como uma iniciativa importante quando o objetivo é a aprendizagem do aluno, com base nas questões de seu tempo, de sua realidade, de seu cotidiano, de modo a estimular o pensamento crítico, a observação das ideias dos outros e, assim, construir novos conhecimentos.

- SILVA, Beatriz Nunes Santos e. *Cinema e a sala de aula: um caminho para a formação*.

Link: <<http://www.espacoacademico.com.br/093/93silva.htm>>. Acesso em 5 fev. 2009.

Este estudo representa uma reflexão que surgiu de discussões da disciplina Temas Específicos em Teorias e Práticas da Educação Superior, que trouxe o cinema como momento de formação para assim, debater como este meio de comunicação pode ajudar a ampliar e avançar na formação cultural do professor. A proposta surgiu com a análise de um filme, em sua possibilidade de intervenção e auxílio na construção do conhecimento, utilizando-se também do diálogo com autores que discutem sobre o tema. Procurou-se, também, enfatizar a voz dos alunos com suas observações e, finalmente, a (re)construção do saber.

- BUENO, Zuleika de Paula. *Instalações: arte e sociologia como exercício de imaginação sociológica*. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ). Grupo de Trabalho: Ensino de Sociologia.

Link: <http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=>>.

A proposta desta comunicação é pensar a apropriação de formas estéticas, como as instalações artísticas, como objetos comunicacionais capazes de provocar a imaginação sociológica. Montado como um ambiente diferenciado no espaço escolar, a instalação tem por objetivo causar um impacto em seu público (professores, licenciandos e alunos) que contribua para a desnaturalização e o estranhamento deste espaço. Frequentemente, as instalações combinam várias expressões artísticas (vídeos, sons, esculturas) compostas por diversos materiais organizados de forma a criar um ambiente onde os participantes são convidados a interagir, caminhar e experimentar sensações de choque, encantamento e reflexão sobre o cotidiano. Assim, a criação de “instalações sociológicas” nas escolas funcionaria como um dispositivo de imaginação e curiosidade.

- SILVA, Ileizi Fiorelli. *A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes*. VERIFICAR NO AMBIENTE VIRTUAL.

O tema que proponho para este minicurso contém vários conceitos que nos remetem às reflexões epistemológicas da nossa ciência de referência, a Sociologia. O que é “imaginação” sociológica? O que é “raciocínio” sociológico? Como podemos desenvolver com os alunos a “imaginação”, o “raciocínio”, as “formas de pensar” sociologicamente? O que é “sociologia” ou os “modos de pensar” sociologicamente?

COMO VIMOS NESTA AULA...

Existem muitas possibilidades práticas para o trabalho docente em Sociologia na escola média. A criatividade e paixão por seu ofício é que permitirá que o docente desenvolva técnicas, meios e recursos úteis e pertinentes para o alcance de seus objetivos pedagógicos. É importante que os professores se acostumem a comunicar suas produções didáticas como relevantes para o desenvolvimento da disciplina – e mesmo que provoquem as instituições acadêmicas e sociedades científicas a abrirem espaços de discussão sobre a prática de ensino em Sociologia.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- ▶ Escolha livremente uma experiência de ensino considerada significativa por você;
- ▶ Elabore um texto de no máximo dez páginas, em que você expõe e analisa sua experiência, descrevendo-a com o máximo de detalhes possível e sistematizando-a para que possa ser reproduzida por outros professores;
- ▶ Promova um debate no Ambiente Virtual para que esta experiência seja comunicada, analisada e discutida com os demais colegas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Heloísa Buarque; SZWAKO, José Eduardo. (Orgs.). *Diferenças, igualdades*. São Paulo: Berlandis & Vertecchia, 2009. [Coleção Sociedade em foco: introdução às Ciências Sociais. Concepção dos volumes: Heloísa Buarque de Almeida e Álvaro Comin (vários autores), 2009].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília, DF, 1999.

MILLER, Michael. Integrating online multimedia into college course and classroom: with application to the social sciences. In: MERLOT. *Journal of Online Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, jun. 2009.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PIEIDADE, Antônio. *Saper vedere*. (2009). Disponível em: <<http://dererumundi.blogspot.com/search/label/Educa%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C. Análise dramaturgic e análise sociológica. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 13, n. 37. São Paulo, jun. 1998. [Acessada pelo Scielo Brasil. ISSN da versão impressa: 0102-6909]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200005>. Acesso em: 18 ago. 2010.

A pesquisa como estratégia de ensino

Flávio Marcos Silva Sarandy

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Como vimos na aula 2 desta disciplina, alguns programas desenvolvem-se em torno de temas referentes a problemas sociais concretos, que pretendem ser bastante atuais para “dar conta” do contexto sócio-histórico e político do país e do mundo de hoje, tanto como da condição vivida pelos alunos, sendo que por vezes esses temas são escolhidas de acordo com a demanda dos mesmos alunos e, por outras, do trabalho interdisciplinar na escola (e de seu projeto político-pedagógico) e das mudanças no contexto social. Partir de temas para o ensino da disciplina é boa oportunidade para inserir a pesquisa como técnica de ensino e romper com o modelo de um ensino puramente conceitual⁵.

A sugestão apresentada aqui é privilegiarem-se os conteúdos que permitam desenvolver a compreensão do real por meio do raciocínio sociológico (ou da imaginação sociológica, como visto no Módulo I); um ensino fundamentado na aprendizagem de determinados raciocínios e “modos de abordagem do real”, antes que na aprendizagem conceitual de teorias acabadas.

As Ciências Sociais são extremamente dinâmicas e seu desenvolvimento tem acompanhado as transformações ocorridas nas sociedades. Isso implica num ensino que não feche a compreensão da vida social em conceitos acabados, tomando-os em substituição ao objeto que pretendem explicar. O ensino das Ciências Sociais deve permitir aos alunos a construção de uma percepção e modo de raciocínio que interprete os fenômenos sociais de modo adequado e facilite a leitura e a compreensão crítica dos textos produzidos pelos cientistas sociais (CHAUI, 1997)⁶. Esta compreensão passa pela aprendiza-

gem reflexiva dos conceitos, categorias e modos discursivos das Ciências Sociais tanto quanto pela problematização das questões sociais com base numa reflexão que dê conta de suas múltiplas dimensões e determinações. Os conceitos são mais importantes para os que se dedicarem à atividade científica. Mais importante que os conceitos, neste caso, é a habilidade⁷ de produção de sentido e de compreensão da experiência vivida⁸, e, dentre essas habilidades, a que o antropólogo Louis Dumont (1997, p. 55) chama de “a apercepção sociológica”, ou seja, a compreensão do social pelo social. Se a disciplina Sociologia for capaz, como cremos que seja, de promover esta apercepção sociológica e, desse modo, permitir aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão ampla e contextualizada das realidades que os cercam, sejam naturais, comportamentais, políticas, profissionais, educacionais, religiosas ou de outras categorizações possíveis, então ela terá cumprido o seu objetivo.

A despeito de legítimas dúvidas sobre as possibilidades da pesquisa como ferramenta no ensino da Sociologia – ou método de ensino –, acreditamos ser esta um excelente meio para alcançarmos os objetivos da disciplina, como visto no Módulo I.

PROPONDO OBJETIVOS

O que se pretende nesta etapa do curso é:

- 5 Entenda-se, a expressão “ensino conceitual” ou “puramente conceitual”, neste curso, não expressa oposição ao ensino dos conceitos, como se tem discutido aqui. Por ensino conceitual nos referimos ao ensino que tem na memorização ou, quando muito, na compreensão linguística dos conceitos o seu fim, em oposição ao ensino que pretende desenvolver a capacidade do aluno pensar com os conceitos e a partir deles num movimento de efetiva compreensão da vida social.
- 6 Para Marilena Chauí, “a tarefa da crítica é fazer falar o silêncio”, ou seja, explicitar o que está implícito no texto, compreender o não dito no dito. Compreender os modos discursivos próprios das Ciências Sociais e relacioná-los a outros discursos, científicos, filosóficos, artísticos, etc., para realizar a reconstrução de seus argumentos e princípios lógicos, epistemológicos e metodológicos, tanto quanto reconstruir seu sentido socialmente construído, a fim de proce-

der à crítica de seus fundamentos e verificar sua validade é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento autônomo.

- 7 Não confundir o termo habilidade ou capacidade, utilizado ao longo das aulas desta disciplina, com o discurso psicopedagógico hegemônico sobre competências e habilidades. Os termos utilizados aqui devem ser compreendidos em sentido lato, por falta de melhor opção, como referentes a modos de raciocínio e ao desenvolvimento intelectual.
- 8 Para Raymond Williams (1969, 1979) a consciência se constitui por um processo de socialização específico, pela participação dos indivíduos em grupos culturais, dando origem ao que ele denominou por *estrutura de sentimentos*, isto é, os sentidos que consignamos à experiência do vivido e que se constituem como resistência e oposição à ideologia e à prática hegemônicas, e que não são simples reflexos ou espelhos da estrutura social. Mudanças nas estruturas de sentimentos são fundamentais para que alterações na estrutura social tenham vez, e o trabalho educativo ganha ainda maior relevância sob este ponto de vista.

- ▶ Analisar as possibilidades da pesquisa como estratégia metodológica.

CONHECENDO SOBRE

A pesquisa no ensino da Sociologia

Este tópico fará uma análise sobre a pesquisa como método de ensino. Apresentaremos sugestões sobre como desenvolver a atividade e orientar os alunos. Para isso acompanharemos de perto o Anexo do Manual do Professor, em Tomazi (2007), sendo nossa intenção promover um “diálogo” com este texto a fim de complementá-lo. Por fim, será apresentado um projeto de curso em que a pesquisa figura no centro de todo o processo educativo, como exemplificação prática das discussões desta aula.

Tomazi (2007, p. 57) inicia sua orientação ao professor lembrando que a pesquisa é atividade corriqueira, que desenvolvemos no cotidiano ainda que de modo não sistemático, como é feita a pesquisa científica, com metodologia própria conforme os campos científicos, as áreas de conhecimento e os objetos que se deseja investigar. Assim, diz que “a pesquisa é um recurso para conhecermos a realidade em que vivemos”, portanto, atividade que não se restringe aos especialistas. Como atividade de ensino, pode ser bastante eficaz quando o que pretendemos é desenvolver modos específicos de pensar. Segundo o autor referenciado, é possível desenvolver alguns tipos de pesquisa como “trabalhos escolares”, e para isso é necessário seguir alguns passos:

A elaboração de um pequeno projeto é o primeiro passo. Um projeto tem de ter um *objeto* de pesquisa. Suponhamos que o objetivo seja fazer uma pesquisa sobre as *desigualdades sociais*. Para detalhar nosso objeto de pesquisa, devemos problematizar a questão, ou seja, imaginar as perguntas que os alunos podem fazer para investigar o tema. Algumas questões podem ser propostas como exemplo para que os alunos formulem suas próprias perguntas: por que as mulheres recebem salários mais baixos do que os recebidos pelos homens? Por que os salários das mulheres negras costumam ser mais baixos que os das mulheres brancas? Por que a maioria da população que trabalha não consegue ter uma vida digna? Por que há tanta fome no mundo se existe tanta produção de alimentos? O passo seguinte é levantar algumas *hipóteses*, mesmo que sejam muito simples. Lembre-se de que uma hipótese é um conhecimento presumido. Partimos de hipóteses para elaborar o questionário ou entrevista. Elas são possíveis respostas para as questões propostas. É necessário elaborar algumas justificativas e objetivos para a pesquisa. Além disso, devem ser relatados o modo como a pesquisa foi realizada,

a cronologia, os problemas encontrados e algumas conclusões (TOMAZI, 2007, p. 57).

Em resumo, pode-se orientar os alunos quanto aos seguintes passos:

- ▶ Problematização da realidade e definição do problema, se possível em forma de pergunta. Qual é a nossa pergunta? O que queremos saber? Aqui será fundamental a atuação do professor para ajudar os alunos a definirem sua pergunta de modo que ela seja clara, exequível como pesquisa e específica o suficiente para ser realizada dentro do calendário letivo;
- ▶ Levantamento do conhecimento do grupo sobre a temática escolhida para elaboração de uma hipótese que seja verificável. Aqui é importante um estudo sobre o que já se produziu sobre o assunto para se definir que dados nos faltam ou se o problema escolhido está suficientemente estudado, de modo que os alunos decidam por outro ou por uma resenha da bibliografia sobre o assunto. É o momento da pesquisa bibliográfica e documental, do estudo teórico dos conceitos necessários à pesquisa da temática escolhida e da leitura de pesquisas já realizadas sobre o mesmo fenômeno para responder à pergunta “o que já se sabe sobre o assunto?”. É importante ressaltar que essas etapas não são rigorosamente lineares, e que por diversas vezes haverá necessidade de retomarmos etapas anteriores para a realização de novos recortes sobre a temática escolhida. Essas etapas são momentos lógicos da pesquisa, antes que cronológicos;
- ▶ Realização da pesquisa empírica, ou seja, do trabalho de campo e aplicação de entrevistas (sempre que possível). É o momento da coleta de dados e da verificação da hipótese;
- ▶ Análise e sistematização dos dados, conclusão sobre a hipótese elaborada e elaboração do relatório final de pesquisa;
- ▶ Elaboração da apresentação dos resultados, conforme estratégias apresentadas anteriormente.

Utilizar pesquisa como método de ensino implica em orientar os alunos a seguirem criativamente os passos relatados. Acreditamos ser fundamental o professor planejar uma sequência de aulas dedicadas exclusivamente à orientação de seus alunos sobre como fazer pesquisa. Algumas aulas devem ser dedicadas à discussão sobre o conhecimento científico, o método científico, a questão da relação a valores e os cuidados que se deve ter ao se fazer a pesquisa. Questões como a distinção entre julgamento de fato e de valor, neutralidade do

pesquisador, ciência e ideologia e ética na pesquisa científica devem ser discutidas com os alunos, assim como questões lógicas (tautologia, contradição, princípio da identidade, argumento de autoridade, etc.). É possível conversar com os alunos sobre termos como esses, levá-los a entender os dilemas que os acompanham e encantá-los para o ofício da ciência. Argumento apoiado em nossa própria experiência. Muitas palavras ou expressões – que indicam questões lógicas delicadas – podem ser “traduzidos” e muitas questões podem ser “recortadas” em sua amplitude e profundidade para que os alunos do Ensino Médio as entendam. É possível orientá-los com indicações simples, pois que os detalhes e aspectos complexos e profundos devem ser deixados aos especialistas, dado que o objetivo do Ensino Médio não é formar novos sociólogos. No entanto, discussões como as propostas aqui constituem parte do que pensamos como “educação científica”.

A utilização da pesquisa como ferramenta didática implica planejamento que deverá ser adaptado e reformulado, se necessário, visando a um trabalho conjunto com as demais disciplinas afins. Trabalho em conjunto com outras áreas também poderia ser feito pela adaptação de seus conteúdos e temáticas da disciplina Sociologia aos das demais disciplinas. Por tratar-se de fenômenos abordados por campos distintos do conhecimento científico, algumas temáticas são bem propícias para um trabalho interdisciplinar, a exemplo de:

- ▶ Questões referentes à Economia, bem como às que envolvam levantamento de dados estatísticos, podem ser trabalhadas em conjunto com os professores da área de Matemática.
- ▶ O conceito de cultura poderia ser confrontado com as teorias que oferecem explicações de fenômenos culturais a partir de recortes específicos, como teorias da Biologia e da Geografia. A crítica ao evolucionismo social pode ser uma excelente oportunidade para confronto de teorias surgidas em disciplinas diferentes. Sabe-se que o evolucionismo social é anterior ao evolucionismo darwinista e que com ele guarda muitas relações. Entretanto, estes são exemplos de teorias que se popularizaram, se banalizaram e, hoje, contribuem para uma visão de senso comum, mitificada, da realidade social. É desse modo que muitos fenômenos são naturalizados e compreendidos como evolução ou progresso e, portanto, inevitáveis e irreversíveis. Assim, um confronto com a Biologia pode ser bastante interessante para a compreensão adequada de algumas questões.
- ▶ A discussão sobre a cultura como discurso e da relação entre linguagem e ideologia ou do papel da informação nos dias atuais, por exemplo, pode ser feita em conjunto com os profissionais da área de Línguas e Literatura, o que certamente seria muito produtivo.

- ▶ Temas que são estudados numa perspectiva histórica poderiam ser abordados em conjunto com a disciplina de História. Aliás, as Ciências sociais e a História mantêm entre si muita afinidade – vários de seus temas e objetos de estudo podem ser trabalhados em conjunto.

- ▶ As questões referentes à política também podem ser trabalhadas em conjunto com professores de Português e Produção de Texto a partir da leitura de jornais e revistas de circulação diária ou semanal.

- ▶ O acompanhamento dos noticiários escritos ou televisionados, no que se refere, por exemplo, às relações internacionais, podem ser excelentes para um encontro fecundo com a Geografia.

- ▶ Questões referentes à cultura, como a diversidade e o relativismo, ou à indústria cultural, à cultura popular, etc., podem ser trabalhadas em conjunto com Artes e com Música.

O fato é que muitos temas constituem fenômenos que permitem várias “entradas” de pesquisa como, por exemplo, a questão da fome, por meio de distintas ciências; fenômeno a ser estudado numa perspectiva multidisciplinar, portanto. Uma pesquisa sobre esta questão poderia permitir a discussão sobre diversos problemas de nossa sociedade: o desemprego, a degradação social e moral imposta pelas condições objetivas de existência, a reforma agrária, o meio ambiente, a atuação dos organismos internacionais e dos blocos econômicos, a violência urbana, a evasão escolar, etc.; além de manter um diálogo significativo com outras disciplinas na medida em que estudasse os efeitos da fome sobre o corpo humano, a nutrição ou como causa de doenças. Um estudo desse tipo poderia envolver profissionais das áreas de Sociologia, Português, Música, Biologia, Matemática, Química, História e Geografia. E toda a pesquisa seria permeada por uma discussão mais ampla, sobre o que é a cidadania e como a sociedade brasileira se coloca diante dela. Essa não é outra senão a ideia dos “temas geradores” de Paulo Freire, adaptada para este caso.

Claro que esses são apenas alguns exemplos superficiais ainda, e que muitos outros e melhores poderiam ser detalhados, assim como muitos outros poderiam surgir dos colegas de outras áreas, e, vale ressaltar, ainda não constituem, propriamente falando, um trabalho interdisciplinar, mas voltaremos a esta questão mais adiante.

Todo o trabalho poderia ser organizado de modo a permitir o desenvolvimento de pesquisas por parte dos alunos num processo de autodescoberta. A dificuldade de um programa orientado à pesquisa é fazer coincidir o andamento da própria pesquisa e os conteúdos previstos pelo currículo. Ora, mesmo com a indicação de um trabalho por unidades divididas pelos períodos (bimestres ou trimestres) de um ano letivo, será

impossível garantir que as pesquisas acompanhem o estudo dos conteúdos propostos e, principalmente, na ordem como foram propostos. Por isso, um programa orientado à pesquisa deverá assumir uma organização didática que sirva como bússola no desenvolvimento dos trabalhos ao que se refere à parte teórica. Porém, é provável que uma pesquisa exija o estudo de um conceito que, na organização proposta, esteja numa unidade posterior.

Esta visão converge à do ensino-pesquisa de que nos fala Paulo Freire (1996, p. 32). Para ele, é impossível pensar o ensino e a pesquisa separadamente, pois são instâncias relacionadas dialeticamente na produção do conhecimento. São atos cognitivos que se encontram um no corpo do outro. Os conceitos, distantes e separados das condições e estratégias que permitiram sua construção e validade e não relacionados à realidade concreta que pretendem explicar ou interpretar, tornam-se informações inúteis e perdem em significado. Pior que isso, obstam o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

O que se propõe aqui é uma educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades do educando, incluindo nesta categoria o próprio educador, e não o ensino de conhecimentos estáticos sobre uma realidade compreendida também como estática. Isto é o que Paulo Freire (1983) denominou de “educação bancária”, o simples “depositar de conhecimentos” sobre o estudante, ou, nos dizeres de Carl Rogers (1978), uma educação “do pescoço para cima”, ainda que não seja necessário encontrar nos autores referenciados a base teórica e metodológica para a realização de pesquisa com classes do Ensino Médio.

Ao contrário de ciência, o que se ensina na escola média com este título é um discurso sobre o mundo natural e humano que poderíamos chamar de ideológico, seguindo o raciocínio de Marilena Chauí. Conforme a filósofa (1997, p. 3),

o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada.

Aqui é pertinente observarmos a reflexão de Marilena Chauí sobre o saber. Para a autora (1997, p. 4-5),

o saber é um trabalho. Por ser trabalho, é uma negação reflexionante, isto é, uma negação que, por sua própria força interna, transforma algo que lhe é externo, resistente e opaco. O saber é o trabalho para eleger à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho da clarificação.

A autora resgata a dimensão política presente nos conhecimentos científicos e demonstra que a ciência foi elevada à

condição de ideologia moderna porque deixou de ser instituinte, ou seja, tornou-se um discurso do conhecimento e não mais um saber, trabalho científico. A ideologia nega o não-saber, portanto a própria possibilidade do saber, a produção do conhecimento. Ora, o discurso competente, para Marilena Chauí, é o discurso oficial, instituído, um discurso do conhecimento; sua condição de prestígio está diretamente relacionada à afirmação implícita e à aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais, políticos e produtores de saber. E não é outra senão esta a prática de nós, educadores: a repetição do discurso do conhecimento e a castração das pessoas enquanto sujeitos sociais e políticos e enquanto produtores de saber. E isso nada tem a ver com a veracidade ou validade do conhecimento em si. Pois, o que importa é que sem a dimensão da pesquisa nosso ensino estará a serviço da produção de pessoas sem autonomia, obedientes ao discurso competente, já construído, sem nunca questioná-lo. E, pior ainda, com uma quantidade enorme de informações memorizadas, mas sem nenhuma utilidade para quem não foi treinado a pensar.

Na pesquisa como ferramenta didática, os conceitos devem ser desenvolvidos a partir das temáticas investigadas e apenas considerados importantes na medida em que fornecerem a explicação ou a compreensão dos fenômenos estudados, sem nunca perder-se a visão da abertura desses mesmos conceitos, que podem ser transformados, alterados ou alargados com o desenvolvimento da própria pesquisa científica – o que dificilmente ocorrerá, dado que a pesquisa, no Ensino Médio, tem caráter pedagógico e não necessariamente a de produção de conhecimentos novos.

Para a definição das temáticas e organização das pesquisas podem ser utilizadas as seguintes estratégias:

► Uma aula inicial – ou sequência de aulas – para despertar o interesse sobre as questões sociais e prestar esclarecimento sobre o projeto. Será realizado um *brainstorming* (“tempestade de ideias”) para a definição das pesquisas organizadas por turma, sendo, cada grupo de alunos, um Grupo Temático. As pesquisas serão melhor desenvolvidas se executadas em grupo, além de que será uma excelente oportunidade para a aprendizagem do trabalho em equipe, porém não descartamos a possibilidade de se organizarem os Grupos Temáticos de modo mais flexível, até mesmo com componentes de turmas diferentes. O problema aqui estará na orientação dos alunos, já que será feita em sala, numa de suas aulas semanais;

► Desse modo, será feito um levantamento (*brainstorming* ou, talvez, por meio de uma enquete) de questões ou problemas sociais de interesse dos alunos para a organização dos Grupos Temáticos. Estes deverão ser organizados pelos próprios alunos, sob a orientação do professor,

e deverão contar com um secretário (escolhido entre os alunos) para um melhor contato com o professor e demais grupos. Necessariamente cada Grupo Temático desenvolverá uma só pesquisa, conforme o cronograma que será estabelecido;

▶ A organização dos Grupos Temáticos para a pesquisa dos problemas levantados será feita agrupando-se problemas semelhantes num mesmo Grupo Temático. Assim, se um aluno quer estudar a fome no município, alguns outros se interessam em conhecer os bairros da periferia e seus problemas, alguém está preocupado com o aumento dos índices de violência urbana e ainda um outro está preocupado com o desemprego, pode-se pensar em agrupá-los num mesmo grupo (que será sempre e necessariamente arbitrário) de pesquisa sob o título “Exclusão social e classes populares no município X”, ou sob qualquer outro título. Ora, mas cada Grupo Temático não desenvolverá apenas uma pesquisa? Sim, mas a despeito da elaboração de um único projeto, cada aluno ou grupo de alunos desenvolverá um aspecto do problema, de sorte que cada um estará envolvido diretamente com seus interesses. Cada projeto poderá desenvolver uma ou mais perspectivas ou recortes. Essa organização facilitará a compreensão e o trabalho dos alunos como também a possibilidade de orientação do professor. Num segundo momento, é possível em um trabalho conjunto com outras áreas, uma orientação distribuída por professores das áreas envolvidas;

Está claro que os passos acima são meras sugestões. Entretanto, indicam que a utilização da pesquisa como ferramenta didática é algo bastante trabalhoso para professores e alunos. Exige tempo de dedicação do professor, o que nem sempre é possível.

A propósito de analisar como orientar alunos na realização da atividade, Tomazi (2007, p. 58-59) se utiliza de um exemplo para uma pesquisa sobre o tema desigualdade e elenca uma série de ações e cuidados que o professor deve tomar, isto é, um plano para que os alunos comecem a investigar o tema proposto.

1 Atividade

▶ Em grupo, leiam e analisem as orientações sugeridas em sete subitens no Anexo do Manual do Professor, do livro didático de Tomazi (2007), nas páginas 58 e 59. Certifiquem-se de tê-las compreendido bem;

▶ Escrevam um plano para uma atividade de pesquisa similar à sugerida pelo autor, porém complementando em mais detalhes as indicações feitas – e aqui será de grande ajuda analisar as orientações fornecidas a partir da página

59, sobre como programar com os alunos uma pesquisa empírica. Para isso, escolham outro tema que o desenvolvido no livro;

▶ Façam uma análise a adequação da atividade aos alunos do Ensino Médio, em especial quanto: aos conhecimentos prévios necessários para a consecução da pesquisa, ao acesso aos recursos disponíveis, ao tempo exigido para sua conclusão e às situações a que estarão sujeitos seus alunos para a realização da atividade;

▶ Por fim, analisem que tipo de contribuição a atividade planejada pode oferecer ao ensino da Sociologia, e se outros meios poderiam substituí-la de forma mais eficaz e maior economia de tempo.



Atividade no ambiente virtual

Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade 1.

Ainda no manual citado (TOMAZI, 2007, p. 59-63), observamos uma série de orientações e sugestões sobre tipos de pesquisa que podem ser utilizadas na escola (adaptadas, naturalmente) e etapas a serem cumpridas para sua realização. Em resumo, são indicadas a pesquisa empírica e a pesquisa de opinião. Quanto à primeira, o autor sugere a utilização de duas técnicas: entrevista e questionário. A entrevista é apontada como “a forma mais rápida e tranquila de obter informação sobre determinado assunto”, para a qual se definem alguns critérios para a escolha dos entrevistados, um roteiro para dirigir a entrevista e os meios de se registrá-la (por notas, gravação de áudio ou filmagem). O autor alerta (a ser reproduzido aos alunos) que este tipo de entrevista visa conhecer um determinado assunto (o tema da pesquisa) e não as ideias de um indivíduo, o que a torna diferente de entrevistas jornalísticas.

O questionário é apontado como outra técnica para a obtenção dos dados, “uma forma de entrevista limitada a uma série de questões escritas que devem ser respondidas numa determinada sequência”, com questões abertas, em que obtemos os dados por meio de livre resposta, ou fechadas, pelas quais o entrevistado escolhe entre alternativas. Mas a atividade não se encerra com o levantamento dos dados, que devem ser organizados para que se possa inferir conclusões a partir deles. Nos quadros 1 e 2, do Anexo 1, pode-se ver exemplo de material produzido pelo autor desta aula para ser utilizado por seus alunos do Ensino Médio. A finalidade do material

foi servir de apoio às aulas em que se orientava uma pesquisa (que envolveu entrevista e observação). A experiência foi positiva, as orientações foram lidas em estudo dirigido e debatidas por duas aulas, e os alunos não apresentaram dificuldades na compreensão dos textos de orientação.

O outro tipo de pesquisa sugerida por Tomazi (2007, p. 60) é a chamada pesquisa de opinião, como a pesquisa eleitoral, sendo a diferença entre esses tipos de pesquisa “que a empírica nos permite obter informações sobre determinada realidade ou situação específica. A de opinião nos permite apenas saber a opinião das pessoas sobre um assunto”. Por fim, discute também sobre amostragem – e alguns critérios para se obter uma amostra – e sobre a comunicação dos resultados da pesquisa, o relatório da pesquisa – com referência à sua construção textual, bem como sobre como proceder à análise dos dados e que tipo de orientação deve ser dada ao aluno. Em parte, as orientações contidas no manual podem servir bem à leitura dos próprios alunos do Ensino Médio.

Existem outras possibilidades de emprego da ferramenta, além dos discutidos por Tomazi:

- ▶ Observação participante – os alunos ou grupos de alunos serão orientados sobre como observar fenômenos sociais e cada aluno, individualmente, manterá um caderno de anotações, à semelhança de um diário de campo, para inscreverem ali suas observações, dados e reflexões sobre a temática estudada;
- ▶ Entrevistas qualitativas (abertas, semiabertas ou fechadas);
- ▶ Pesquisa bibliográfica e/ou documental;
- ▶ “Expedições” para pesquisa de campo (observação participante e aplicação de entrevistas), se possível, e sempre com a orientação e acompanhamento do professor, visando ao contato direto dos alunos com os fenômenos sociais estudados;
- ▶ Utilização de técnicas de vídeo e fotografia na pesquisa social;
- ▶ Outras técnicas de pesquisa poderão ser utilizadas, como, por exemplo, técnicas quantitativas, que podem ser realizadas em conjunto com professores de Matemática, para ensino de noções estatísticas básicas.

Já para a apresentação dos resultados, o professor pode sugerir que os alunos adotem uma das opções a seguir, que dependerão essencialmente do tempo disponível (do professor e de seus alunos) e dos recursos que a escola oferecer:

- ▶ Produção de textos sobre o problema estudado – sendo obrigatória para todos os Grupos Temáticos a apresentação de um relatório final de pesquisa;
- ▶ Realização concreta de alguma atividade, que poderá ser uma dramatização, um festival de música ou uma coletânea de crônicas e contos (aqui será imprescindível a participação de outros profissionais);
- ▶ Elaboração de uma proposta de política pública – inclusive para apresentação aos órgãos públicos competentes (pense numa pesquisa sobre o orçamento participativo de seu município). Esta seria uma forma de introduzir os alunos à participação efetiva e responsável na vida pública;
- ▶ Projeto de intervenção social. Pode uma proposta de ação para um determinado órgão executivo governamental, um movimento de bairro ou mesmo para a escola. Pode ser também uma campanha na Internet, por exemplo;
- ▶ Produção de um vídeo etnográfico, um vídeo documentário ou ensaio fotográfico, para apresentação na escola ou até mesmo para um público exterior.

A utilização da pesquisa no ensino da disciplina não deve ser confundida com “ensino por projetos” nem justificar a “diluição” da Sociologia noutras disciplinas. Entretanto, trabalhar com pesquisa na escola quase inevitavelmente nos coloca a necessidade de considerarmos um trabalho conjunto (dito interdisciplinar) com outros professores. A dificuldade surge quando percebemos que a interdisciplinaridade, se questão em aberto nos campos científicos – com relação à sua possibilidade, mas também à sua validade –, ainda menos efetiva parece ser quando o que está em jogo é o planejamento curricular e o ensino escolar. Disso decorre que projetos de pesquisa a serem realizados com os alunos devem ter o cuidado de não apresentarem promessas impossíveis de cumprir. Porque relações entre saberes não existem naturalmente, aguardando somente sua descoberta. E porque a interdisciplinaridade teria de ser do objeto do conhecimento e não dos saberes constituídos. Mas em geral, nas escolas, professores buscam na associação entre seus conteúdos o que somente poderia ser construído pela pesquisa empírica.

2 Atividade

- ▶ Leia o trecho do texto “Análise crítica das DCN e PCNs”, de Moraes *et al.*, 2004, que discute a interdisciplinaridade, em sua página 348, e faça um resumo de todos os argu-

mentos apresentados. Ao final, apresente sua própria visão sobre a questão num texto de, no máximo, 5 páginas.

► A atividade será realizada individualmente.

O trabalho interdisciplinar, por definição, deve ser objeto de um esforço coletivo de toda a equipe de profissionais da escola e que deve abranger várias disciplinas, num processo cada vez mais amplo, a partir de propostas da equipe pedagógica da escola, bem como da demanda do corpo discente. A disciplina Sociologia pode contribuir para um trabalho interdisciplinar, através de atividades e projetos em conjunto com professores de outras áreas, porque é uma ciência essencialmente interdisciplinar; pois que dialoga todo o tempo com as teorias produzidas no âmbito de outras áreas de conhecimento, entendidas como saberes socialmente produzidos, objetos de pesquisa e reflexão sociológicas. Como afirma Elisa Reis (1991, p. 245), a Sociologia possui um caráter transdisciplinar, pois “as ciências histórico-culturais permanecem muito menos diferenciadas frente à religião, à estética, à filosofia”, sendo essa pouca diferenciação que lhe confere esse caráter. Em todo o caso, a ciência social pode ser incorporada de modo significativo à proposta pedagógica da escola, em consonância com os princípios e objetivos da educação estabelecidos na LDBN (1996) a partir do diálogo com os profissionais das demais áreas de conhecimento.

A “flexibilidade” dos currículos e projetos pedagógicos, como se entendeu que deveria ser a orientação educacional, pressupõe um trabalho interdisciplinar. Não é outra a intenção da Resolução n.º 3/98, em seu artigo 8º:

I – a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

IV – a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

A orientação decidida de um trabalho interdisciplinar necessita de um programa flexível, porém uma proposta assim somente é possível se os professores se dispuserem a trabalhar interdisciplinarmente, ou seja, se dispuserem a superar as fronteiras de seus campos de conhecimento para a construção de um campo comum, mais abrangente – o que do ponto de

vista da política educacional leva ao risco da ideia de “diluição de conteúdos”, como foi no caso da Sociologia e da Filosofia, e do ponto de vista da atividade rotineira na escola é bastante difícil, para não dizer quase impossível. Isso porque toca diretamente os interesses pessoais e de grupos, pois que os conflitos epistemológicos são sempre conflitos políticos. É um grande desafio pensar em fronteiras fluidas entre os campos científicos. Em geral, as disciplinas esperam fazer reconhecer a sua “soberania territorial”, em que o discurso da interdisciplinaridade serve apenas para confirmar os limites estabelecidos. De certa forma, a interdisciplinaridade atualiza identidades, ao invés de dissolvê-las.

Evitar as compartimentações e fragmentações do conhecimento é importante na medida em que corresponde a uma compreensão mais coerente sobre a realidade social. No contexto dessa discussão muitas palavras surgiram e pouco esclarecimento se alcançou: pluri, multi, trans ou interdisciplinaridade. O fato é que a ciência não prescinde do “rigor disciplinar”, conforme alerta Elisa Reis (1991, p. 245), para quem “a própria natureza racionalizante da ciência implica uma percepção da postura metódica e disciplinar como recurso analítico”, ou seja, a análise implica necessariamente em especialização e fragmentação. Claro, a prática interdisciplinar também não prescinde de rigor científico e pedagógico, tanto quanto a especialização não é a única via de produção do saber. Entretanto, sabemos que as fronteiras entre as Ciências Sociais são muito frágeis e sutis, mesmo entre as Ciências Humanas em geral. E cada vez mais fica claro o quanto de redução existe neste modo de abordar o real, por disciplinas especializadas, como se fosse possível simplificar o que é complexo por natureza. As Ciências Sociais, desta forma, possuem um caráter de transdisciplinaridade, segundo Elisa Reis (1991, p. 245), exatamente por sua pouca distinção entre elas mesmas e entre elas e as demais áreas de conhecimento, científico ou não.

Como afirma o antropólogo Alejandro Frigerio, a expressão “integração cultural” é sempre utilizada para denotar uma “integração” entre traços comuns, que de fato a realizam, ou seja, para aqueles traços que já não são expressões de uma identidade singular. Ainda segundo Frigerio (1999), se há integração e o câmbio de traços culturais, estes deixam de denotar uma identidade-nacionalidade. Esse raciocínio aplica-se ao caso de “integração” entre disciplinas, isto é, uma integração significaria a dissolução de suas identidades e, no entanto, com a dissolução das identidades não haveria uma integração, mas a criação de uma nova identidade. De fato, um paradoxo. Parece mesmo que essa discussão está longe de chegar a um consenso. Mas também parece correta a ideia de que, para haver realmente uma interdisciplinaridade, é preciso que se construa pontes entre as ciências, como, por exemplo, uma metodologia de pesquisa específica para um determinado problema abordado por disciplinas diferentes e que seja elaborada na interseção entre essas disciplinas. Existem algumas

experiências nesse sentido que se definem como de multidisciplinaridade e que parecem ser bem-sucedidas.⁹

Assim, se transpormos a discussão para o âmbito da educação, penso que um trabalho interdisciplinar não se define apenas por uma cooperação entre professores, ou pela adequação entre unidades programáticas, e nem mesmo pelos exemplos dados neste projeto sobre possibilidades de trabalho da Sociologia com as demais disciplinas. Claro, essas, como outras, são iniciativas interessantes e importantes na medida em que configuram um primeiro passo em busca de um trabalho interdisciplinar. No entanto, só haverá um trabalho realmente interdisciplinar ou multidisciplinar ou mesmo transdisciplinar se os profissionais das diferentes áreas se dispuserem a elaborar, juntos, metodologias, currículos e programas que sejam efetivamente compostos e informados por disciplinas distintas. Trabalho em equipe não é suficiente para denotar um caráter de interdisciplinaridade.

Um trabalho interdisciplinar – dialógico por definição e problemático como exposto acima – não se constrói de um dia para o outro, mas é o resultado de pesquisa, reflexão e verificação objetiva, portanto de uma práxis. E, como práxis, parte da relação dialética entre teoria e prática, pesquisa e ensino, investigação empírica e investigação teórica, trabalho em grupo e trabalho individual, conteúdos e competências, unidades programáticas e temáticas de pesquisa, orientação do professor e produção dos alunos. Enquanto práxis, prevê ainda o diálogo constante entre áreas do conhecimento.

Existem muitas possibilidades de trabalho com a pesquisa, que pode ser pensada como uma atividade mais detalhada, planejada e sistemática, como também pode se restringir a algo mais simples, a exemplo de uma simples pesquisa (que poderíamos denominar exploratória), por meio da qual se solicita aos alunos que investiguem se o salário mínimo é compatível com as necessidades básicas de uma família nuclear média (digamos, quatro indivíduos). Uma atividade como esta não demandaria muito tempo de orientação, se mantida simples, e o que poderia servir bem para o início do estudo de um conteúdo ou mesmo ao final, para a aplicação (e avaliação) do conhecimento estudado. A título de exemplo, o professor poderia solicitar a seus alunos que levantassem as seguintes informações: o valor nominal do salário mínimo, o valor da cesta básica (pode-se acrescentar, para comparação, a solicitação para que os alunos definam, eles próprios, o que deveria constar na cesta básica), e o que diz a Constituição Federal sobre as necessidades a serem satisfeitas pelo salário mínimo (indicando o artigo, o que pode ser ótima oportunidade para os alunos manipularem a Lei, ainda mais conside-

rando-se que a maioria dos alunos do ensino superior travam contato com a CF durante sua formação). Opcionalmente, o professor pode orientar os alunos a pesquisarem proposições e dados de diferentes fontes, como o DIEESE (o que pode ser feito pela internet, na maioria dos casos). Com estes dados em mãos é possível produzir uma série de discussões e análises com os alunos.

Outra possibilidade é planejar uma pesquisa sobre o cotidiano, porém bem mais complexa que a do exemplo anterior. Por exemplo, a pesquisa poderia se dirigir à análise e discussão sobre a existência de normas sociais e em que sentido podemos compreender a ideia de fato social de Durkheim. O professor poderia sugerir aos alunos que, por meio de uma pesquisa empírica, utilizando-se da observação participante e de entrevistas, respondessem algo similar à questão “Existem normas sociais a constranger nosso comportamento e percepção, ainda que não conscientes?”. Inicialmente, o professor deveria seguir todos os cuidados preparatórios, de orientação aos alunos e de planejamento da pesquisa, inclusive com leitura prévia de textos sobre o tema cotidiano, a exemplo de alguns capítulos do livro “Vergonha e decoro na vida cotidiana da metrópole”, de José de Souza Martins, apesar de não ter sido escrito para o Ensino Médio, o que impõe um limite à sua utilização em classes do Ensino Médio. Durante essa fase de planejamento e orientação, seria discutido com os alunos uma divisão por grupos, em que cada grupo se dedicaria a realizar uma pesquisa – ou experimento – para verificar, identificar e descrever a existência dessas normas. Todos os grupos teriam a mesma pergunta como objeto, porém cada grupo faria uma pesquisa distinta, digamos, em diferentes “campos”. Um grupo se dedicaria a verificar comparativamente a existência de normas em situações formais e informais, como uma missa e uma festa, por exemplo. Caso identificassem normas – e ritos – a orientar o comportamento até mesmo numa festa, isso poderia significar uma compreensão de determinados conceitos sociológicos que nenhuma exposição oral ou leitura textual poderia proporcionar. Outro grupo iria verificar a existência de normas quanto ao vestuário, outro quanto à reunião em família, outro o decoro ou a etiqueta à mesa, outro quanto ao namoro, e assim por diante. São meros exemplos, inspirados, aliás, no trabalho realizado por Martins e que deu origem ao livro citado. É possível reproduzi-lo em parte no Ensino Médio.

CONHECENDO MAIS SOBRE

- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009. [a partir da página 168]

9 Uma dessas experiências é o trabalho realizado no Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR –, um órgão de pesquisas sobre população ligado à Faculdade de Economia da UFMG, em Belo Horizonte. Ali encontram-se demógrafos, economistas, sociólogos, entre outros.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A atividade de pesquisa pode ser excelente ferramenta didática para a disciplina Sociologia na escola média, mas necessita de cuidados especiais para sua utilização e, em geral, da disponibilidade de recursos e tempo por parte do professor.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- ▶ Organize-se em grupo com seus colegas;
- ▶ Planejem detalhadamente uma pesquisa a ser desenvolvida com seus alunos, conforme orientações estudadas nesta aula, sem preocupações quanto ao contexto escolar em que atuam, mas adequada a alunos do Ensino Médio;
- ▶ Analisem os limites, as dificuldades e os impedimentos para a atividade planejada, determinados pelo contexto das escolas públicas, conforme conhecimento dos membros do grupo;
- ▶ Escrevam um texto em que apresentam o projeto e as reflexões do item 3, acima.
- ▶ A atividade será realizada em grupo.



Atividade no ambiente virtual

Promova um debate no Fórum virtual e socialize com os colegas as respostas de seu grupo para a Atividade de Avaliação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília, DF, 1999.
- BRIDI, Maria A.; ARAÚJO, Sílvia M. de; MOTIM, Benilde L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DUMONT, Louis. *Homo hierarchicus – o sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FRIGERIO, Alejandro. Introdução. In: ORO, Ari Pedro. *Mercosul – as religiões afro-brasileiras nos países do Prata*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MARTINS, José de Souza (Org.). *Vergonha e decoro na vida cotidiana da metrópole*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- REIS, Elisa P. Reflexões transversas sobre transdisciplinaridade e ensino de ciências sociais. In: BOMENY; BIRMAN (Orgs.). *As assim chamadas ciências sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- TOMAZI, Néilson Dácio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Editora Atual, 2007.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- _____. *Politics and letters: interviews with new left review*. London: NLB, 1979; *Marxism and literature*. London: Oxford University Press, 1977.

Anexo 1

Quadro 1 (orientações elaboradas e utilizadas no ano de 2000)

Algumas orientações sobre entrevistas:

(Orientação elaborada a partir de livre adaptação de GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1995)

Pode-se definir a entrevista como uma técnica de pesquisa em que o pesquisador se apresenta em frente ao pesquisado e lhe formula perguntas com o objetivo de obter certas informações referentes à pesquisa em curso. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais, e muitos a consideram a técnica por excelência da investigação social, comparável ao tubo de ensaio na Química, ao microscópio na Microbiologia ou ao telescópio na Astronomia.

Não existem regras fixas para a realização de entrevistas, mas aí vão algumas orientações de pesquisadores experientes:

1. Antes de tudo deve-se explicar o objetivo da entrevista para o informante ou entrevistado. Os objetivos e relevância da pesquisa devem ser conhecidos pelo entrevistado. Ele tem esse direito.
2. Tenha claro em mente os seus objetivos e os objetivos da pesquisa que realiza. As perguntas formuladas devem permitir a coleta de informações que atendam aos objetivos da pesquisa e tão somente isso. Cada pergunta deve ter um objetivo e não ser feita em vão.
3. As questões devem ser formuladas de modo claro, simples e que não deixe dúvidas quanto ao seu significado. Se você vai entrevistar uma pessoa com quase nenhuma escolaridade, então ao invés de usar as expressões “residência”, “conjuntura econômica” ou “etnia”, deve preferir as expressões “casa”, “cor da pele” ou “condições de vida”. Talvez esse não seja um bom exemplo, mas é suficiente para mostrar que devemos prestar atenção aos nossos entrevistados. Quer dizer, se nosso objetivo é obter informações, então devemos ser claros para aquele tipo de pessoa com quem conversamos.
4. As perguntas não podem ser ambíguas. Ex.: uma empresa quis saber sobre o nível de vida de seus funcionários e uma das perguntas feitas foi: “O futuro de seu filho é melhor ou pior do que aquele que lhe foi oferecido na mesma idade?”. As respostas foram “Sim”, “Não”, “Se Deus ajudar”, etc.
5. As perguntas também não podem ser muito longas e nem devem provocar constrangimento. É melhor deixar de perguntar algo do que ser indelicado com nosso entrevistado. Lembre-se: ele não tem a obrigação de nos responder nada, portanto devemos ser gratos e éticos. Ex. para não constranger: se você quiser saber se determinadas pessoas de um certo grupo social tomam banho todos os dias, não deve perguntar isso diretamente, mas procurar informações sobre quantos sabonetes gastam por semana.

continua...

Anexo 1

Quadro 1 (orientações elaboradas e utilizadas no ano de 2000)

6. Acima de tudo, a ética. Não se revela nada do que se obtém numa entrevista que não seja autorizado pelo entrevistado, inclusive sua identificação. Se ele disser: “não quero que grave ou anote tal coisa”, deve-se respeitá-lo. Não somos investigadores policiais, mas pesquisadores científicos.
7. Não se deve influenciar a resposta do entrevistado ou induzi-lo. Isto é falta de procedimento científico e revela incompetência do pesquisador. Deve-se ficar o mais neutro possível. As perguntas não devem conter as respostas implícitas. Ex.: “Suponho que a causa do desemprego seja a depressão econômica. O que você acha?”. Está errado.
8. Para o bom andamento da entrevista, o pesquisador deve ser bem recebido. Para tanto, o entrevistador deve ser sempre simpático. E deve agradecer ao término do procedimento.
9. É de fundamental importância que se crie um clima amigável no início da entrevista, e que as primeiras perguntas sejam as mais “fáceis” ou menos “constrangedoras” para o entrevistado. Quer dizer, a cordialidade é fundamental e em momento algum o entrevistado deve sentir-se coagido. O entrevistador inteligente deixa o entrevistado à vontade.
10. Devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar alguma resistência. O entrevistador somente faz as perguntas mais difíceis depois de iniciado o diálogo. Ex.: se você for perguntar sobre renda familiar ou questões relativas a sexo, é aconselhável deixar tais questões para o fim da entrevista. Lembre-se: as pessoas envergonham-se diante de gravadores ou perguntas intimistas.
11. Algumas questões podem (e às vezes devem) ser fragmentadas em mais de uma questão, isso obedece ao princípio de precisão. Inclusive é estratégico para as perguntas “difíceis”. Quer dizer, ao invés de perguntar o salário da pessoa, pergunte quantas televisões, geladeiras, micro-ondas, carros, etc., ele tem em casa (quantos cômodos tem, renda familiar aproximada, etc.) para depois ter uma ideia relativamente precisa sobre sua situação socioeconômica. Outro ex.: no lugar de perguntar sobre uma ideia muito geral (como “O que você pensa sobre a vergonha?”), é melhor perguntar várias coisas específicas (“Você já se sentiu constrangido na presença de uma outra pessoa?”, “Poderia relatar o caso?”, “O que você pensa que o levou a sentir-se assim?”, etc.).
12. Nas entrevistas em profundidade (que é o caso de vocês), as perguntas não seguem uma ordem fixa ou rígida e dependem muito do contexto e do rumo da conversação. No entanto, se você for entrevistar mais de uma pessoa, é interessante que as perguntas sigam mais ou menos um padrão, para que o estímulo seja o mesmo. Isso mantém o princípio científico de objetividade, pois indivíduos diferentes responderiam ao mesmo estímulo, no caso a mesma pergunta, de tal modo que as respostas seriam mais confiáveis e forneceriam informações sobre um mesmo aspecto da vida humana e social.

continua...

Anexo 1

Quadro 1 (orientações elaboradas e utilizadas no ano de 2000)

13. Não se deve levar uma longa pauta de entrevista, mas, ao contrário, deve-se também criar as perguntas conforme a conversa for acontecendo. Faça poucas perguntas diretas e preserve a espontaneidade do processo. Só intervenha se o entrevistado se afastar muito do objetivo da entrevista, mas de maneira suficientemente sutil.

14. Só devem ser feitas perguntas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa.

15. Deve ser feita uma pergunta de cada vez.

16. As perguntas que não forem respondidas podem até ser repetidas mais ao final da entrevista, se houver clima, mas sem pressão. Se o entrevistado não quiser responder, é seu direito. Pode-se reformular a pergunta.

17. Convém manter em mente as questões principais ou mais importantes até que sejam respondidas ou que se tenha a informação adequada sobre elas; assim que uma pergunta importante tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da seguinte. Não se atenha a detalhes ou comentários que nada têm a ver com o que se pretende. Lembre-se: este é um procedimento científico que segue um objetivo, não é uma conversa entre amigos sobre amenidades. Portanto, tenha sempre em mente o que deseja saber, quais as questões importantes, quais as suas hipóteses a serem refutadas ou confirmadas. O pior que poderia lhe acontecer é o próprio entrevistador se perder na conversa.

18. Se o entrevistado não entender a pergunta deve-se, antes de explicá-la, repeti-la tal como foi formulada. Essa orientação segue o princípio de que as perguntas devem fornecer o mesmo estímulo para os diferentes entrevistados. Tentar “ajudar” pode influenciar a resposta, por isso deve-se evitar perguntas que iniciem assim: “Você não acha que...”

19. Frequentemente uma pergunta provoca uma resposta obscura ou incompleta. O pesquisador deve, então, utilizar alguma técnica que estimule uma resposta mais completa. Há formas de indagação que apresentam esse estímulo mantendo bastante neutralidade. Ex.: “Poderia contar um pouco mais a respeito?”, “Qual a causa, no seu entender?”, “Qual a sua ideia com relação a esse ponto?”, “Qual dado lhe parece mais exato?”, “Nos conte mais a respeito”, “Você poderia desenvolver mais esse argumento?”, “Você poderia nos falar mais a esse respeito?”

continua...

Anexo 1

Quadro 1 (orientações elaboradas e utilizadas no ano de 2000)

20. Preste atenção em seu entrevistado, isso estimula sua disposição para responder. Demonstre interesse por aquilo que ele fala. Até nossa expressão de interesse conta muito. É importante também estarmos concentrados, pois de outro modo não acompanharemos seu discurso e não saberemos dar sequência à entrevista. Anote tudo o que puder sobre a atitude, as expressões (faciais, etc.) e as emoções, mas de modo discreto. De preferência, após o término da entrevista.

21. Não interrompa o entrevistado, ele pode ficar cansado logo e parar a entrevista. Evite interrompê-lo, acompanhe seu raciocínio e deixe que ele fale! Mas não se deve fazer uma entrevista muito longa. Deve-se terminá-la antes que o entrevistado demonstre cansaço, pois o ideal é que o próprio entrevistado não sinta alívio ao término do processo, mas gratificação.

22. Deve-se gravar a entrevista, mas se isso não for possível deve-se ter o cuidado de ser o mais discreto possível com a anotação das respostas do entrevistado. Aliás, a discricção é importante também na entrevista gravada (se o entrevistado estiver com vergonha devido ao gravador, tire o foco dele). Mas quando se anota, deve-se levar em consideração o seguinte: disponha o papel na mesma linha visual do entrevistado, de preferência num plano; você não pode ficar apenas copiando o que o entrevistado diz, mas deve prestar atenção ao que ele fala até para dar sequência à entrevista, então não fique preso ao papel; se não der para acompanhar a fala do entrevistado, copie o que der (é melhor prestar atenção e depois tentar reconstituir o que foi dito, mas não peça para que se repita o que foi dito); comece a anotar apenas depois que o entrevistado começar a falar; nesse caso, anote atitudes, como já foi sugerido; utilize as mesmas palavras do entrevistado, evite resumir ou parafrasear, a não ser que tudo esteja muito rápido (mas depois você deve tentar reconstituir tudo como foi dito); incluir tudo o que se referir ao objetivo da pergunta e descartar o que não for importante; use ponto de exclamação e outros sinais para registrar o tom de voz, ironia, etc.

23. “O bom entrevistador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança [eu diria, o entrevistado] falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar”. (PIAGET, citado em *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 1994. p. 116)

Quadro 2 (orientação elaborada e utilizada no ano de 2000)

Orientações para a realização da observação participante

O objeto de estudo por meio de observação participante não é apenas o folclore, nem mesmo somente aquilo que é mais visível (como, por exemplo, as características do lugar); o principal é o comportamento concreto das pessoas.

Tudo é importante para um observador atento: como as pessoas vivem nesse lugar? O que elas fazem? Como se comportam? Que sentimentos elas expressam? E, principalmente, *o que elas pensam sobre o que fazem?* É importante olhar as coisas miúdas da vida cotidiana e aprender a ouvir e aprender com os próprios sujeitos da vida local.

Deve-se receber com naturalidade qualquer resposta dada e todo o comportamento observado. E nunca, absolutamente, esquecer da ética no trabalho em campo: não se deve “forçar” ninguém a qualquer coisa (a responder uma pergunta, a posar para fotos, etc.) nem revelar sua identidade ou distorcer as informações.

Regra nº 1: a ideia básica fundamental da observação participante: considerar (vivenciar) o estranho como familiar. Trata-se de um estudo “por dentro” de uma cultura distinta, um estudo intensivo feito por um “mergulho profundo na diversidade”. Nessa atividade você é um verdadeiro “detetive cultural”.

Regra nº 2: buscar sempre o “ponto de vista nativo”, isto é, você deve pensar como a pessoa do lugar pensa e tentar compreender as coisas do modo como ela compreende, a sua mentalidade. Nem sempre o que é bom para você é bom para o outro, então deve-se tentar compreender o sentido para o outro do que ele vive e faz.

Regra nº 3: a observação participante tem três momentos básicos:

1º momento: estranhamento da cultura local (isso permite “agucar” nossa atenção para tornar um problema aquilo que parece natural);

2º momento: mergulho na vida local (o estranho se torna familiar se o experimentarmos, o que nos leva a sentir e ver como as pessoas sentem e veem);

3º momento: viagem de volta ao seu meio para refletir sobre a cultura que conheceu e vivenciou (não basta, para compreender, ficar na pura descrição, porém criticar o que aprendeu).

Regra nº 4: a expressão observação participante quer dizer exatamente o que as palavras significam: você deve observar tudo, com uma curiosidade imensa; observar tudo diretamente e não se contentar com o que lhe contam; e participante porque você deve “pôr a mão na massa”, se for possível – fazer o que as pessoas fazem e experimentar seu modo de vida e suas atividades diárias.

continua...

Quadro 2 (orientação elaborada e utilizada no ano de 2000)

Regra nº 5: três tipos de coisas devem ser observados:

a) a estrutura ou *anatomia do lugar* (o que tem nele, como está organizado e como funciona?);

b) os *comportamentos típicos das pessoas do lugar* (como elas fazem as coisas que fazem?);

c) as *ideias importantes* (o que as pessoas pensam sobre o que fazem?)

Mas também: histórias, contos, folclore, ditados populares, palavras ou frases típicas, etc., ou seja, estudar a mentalidade ou a alma do lugar.

Regra nº 6: a comparação é fundamental, não para julgar, mas para perceber as diferenças. Não se trata de uma comparação *moral*, ou seja, do ponto de vista dos valores. Mas uma comparação entre duas realidades distintas para, a partir desse olhar comparativo, desvendar nuances antes não percebidas.

Regra nº 7: o resultado da observação participante é um relato escrito sobre tudo o que você aprendeu, mas para se conseguir isso você deve anotar tudo: o que vê, o que lhe contam, suas conversas, suas descobertas, o que você sente a respeito do que vivencia; o diário deve ser preenchido todo dia antes de você ir dormir; cuidados com as anotações: o diário não deve ser mostrado às pessoas do lugar; cuidado para não ofender as pessoas.

Na observação participante busca-se a valorização dos “fatos imponderáveis da vida social”. “Pertencem a essa classe de fenômenos: a rotina do trabalho diário do nativo; os detalhes de seus cuidados corporais; o modo como prepara a comida e se alimenta; o tom das conversas e da vida social ao redor das fogueiras; a existência de hostilidade ou de fortes laços de amizade, as simpatias ou aversões momentâneas entre as pessoas; a maneira sutil, porém inconfundível, como a vaidade e a ambição pessoal se refletem no comportamento de um indivíduo e nas reações emocionais daqueles que o cercam” (MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*, 1978, p. 29).

A relevância desse “método”: “Estudar as instituições, costumes e códigos, ou estudar o comportamento e mentalidade do homem, sem atingir os desejos e sentimentos subjetivos pelos quais ele vive, e sem o intuito de compreender o que é, para ele, a essência de sua felicidade, é, em minha opinião, perder a maior recompensa que se possa esperar do estudo do homem” (MALINOWSKI, 1978, p. 34).

A finalidade da observação participante: “Nosso objetivo final ainda é enriquecer e aprofundar nossa própria visão do mundo, compreender nossa própria natureza e refiná-la, intelectual e artisticamente. Ao captar a visão essencial dos outros, com a reverência e verdadeira compreensão que se deve mesmo aos selvagens, estamos contribuindo para alargar a nossa própria visão. Não podemos chegar à sabedoria final socrática de conhecermos a nós mesmos se nunca deixarmos os estreitos limites dos costumes, crenças e preconceitos em que todo homem nasceu” (MALINOWSKI, 1978, p. 370).

Para concluir o Módulo II

Caro(a) cursista,

Chegamos ao final do Módulo II e ainda resta uma última atividade para poder fechar esta parte do curso procurando, de alguma forma, integrar todos os conteúdos até agora vistos:

A partir dos conteúdos estudados e, sobretudo, da disciplina sobre Metodologia de Ensino, realize as seguintes atividades: ↓

- 1 Elabore um programa para a disciplina, prevendo seus conteúdos, objetivos (gerais e para cada “unidade” ou conteúdo escolhido) e parâmetros de avaliação da aprendizagem de seus alunos. O programa deve prever duas aulas semanais para os 3 (três) anos ou séries do Ensino Médio.
- 2 Elabore o plano de aula para a primeira aula prevista em seu programa para o primeiro ano do Ensino Médio, destacando, além de objetivos e conteúdos, as atividades a serem desenvolvidas, os recursos a serem utilizados, um roteiro para a aula, as suas referências bibliográficas e as atividades de avaliação.
- 3 Elabore uma lista de vídeos (longas, curtas, documentários e *animes*) que você poderá utilizar em suas aulas de Sociologia. Para cada vídeo você deve manter uma sinopse, com referências completas, e descrever a quais conteúdos estaria relacionado e por quê.
- 4 Elabore, com detalhes suficientes, três atividades de pesquisa para conteúdos distintos de seu programa, razoavelmente simples para que sejam viáveis. Os projetos devem prever os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos, os recursos necessários, o tempo exigido para a sua realização e a forma de avaliação da aprendizagem.
- 5 Após elaborar as atividades anteriormente solicitadas, procure relacionar tudo o que realizou levando em conta os textos que você escreveu sobre a sua memória de formação e de sua prática docente no final das duas primeiras disciplinas. Produza um novo texto em que você relaciona sua memória com a experiência adquirida neste Módulo II.

