

José Glebson Vieira
Karlla Christine Araújo Souza
Ana Maria de Carvalho
(Organizadores)

Saberes, Formação e o Ensino de Sociologia

seseb

2º SEMINÁRIO ESTADUAL DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
SOCIOLOGIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA



**SABERES, FORMAÇÃO E
O ENSINO DA SOCIOLOGIA**

José Glebson Vieira
Karlla Christine Araújo Souza
Ana Maria de Carvalho
(Organizadores)

SABERES, FORMAÇÃO E O ENSINO DA SOCIOLOGIA

II Seminário Estadual de Formação de
Professores de Sociologia para Educação Básica – SESEB



Mossoró/RN
2016

**Reitor**

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor

Aldo Gondim Fernandes

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

João Maria Soares

**Editora-Chefe**

Anairam de Medeiros e Silva

Conselho Editorial

João Maria Soares

Humberto Jefferson de Medeiros

Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares

Eduardo José Guerra Scabra

Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior

Bergson da Cunha Rodrigues

Campus Universitário Central – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

BR 110, Km 48, Rua Professor Antônio Campos – Costa e Silva – CEP: 59610-090

Mossoró-RN – **Fone:** (84) 3315-2181- **E-mail:** edicoesuern@uern.br**Saberes, Formação e o Ensino de Sociologia: II Seminário Estadual de Formação de Professores de Sociologia para Educação Básica – SESEB**José Glebson Vieira / Karlla Christine Araújo Souza / Ana Maria de Carvalho
(Organizadores)**Capa, projeto gráfico, editoração eletrônica e diagramação**

Pedro Augusto de Queiroz Ferreira

Comissão Científica

José Glebson Vieira (UERN); Karlla Christine Araújo Souza (UERN); Eliane Anselmo da Silva (UERN); Amaury Moraes (USP); Geovânia Toscano (UFPB); Ailton Siqueira de Sousa Fonseca (UERN); Lidiane Alves da Cunha (UERN).

Revisão: Os textos aqui apresentados foram os selecionados pela comissão científica que compõe esta publicação e integraram o II SESEB. Cada autor foi responsável pela revisão de seu próprio texto e por ele responde.

Catálogo da Publicação na Fonte

U58

SEMINÁRIO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2.

Saberes, Formação e o ensino da Sociologia/ José Glebson Vieira; Karlla Christine Araújo Souza; Ana Maria de Carvalho (Orgs.) - Mossoró: UERN, 2016.

Edições UERN

135 f.

ISBN: 978-85-7621-130-3

1. Sociologia - Educação. 2. Ensino de Sociologia. 3. Formação profissional - Sociologia. I. Vieira, José Glebson. II. Souza, Karlla Christine Araújo. III. Carvalho, Ana Maria de. IV. Título.

UERN/BC

CDD 301

Bibliotecário: Sebastião Lopes Galvão Neto CRB 15 / 486

1ª edição – 2016 – Todos os direitos reservados às Edições UERN – Mossoró/RN. Brasil



SUMÁRIO

PREFÁCIO

Amaury Cesar Moraes 7

APRESENTAÇÃO

Karlla Christine Araújo Souza
José Glebson Vieira 11

CAPÍTULOS

1- A ERUPÇÃO DO OUTRO E O DIALOGISMO: UMA LEITURA SOCIOINTERACIONISTA DO FILME SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS

Demóstenes Dantas Vieira
Luan Talles de Araújo Brito 15

2- A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SOB UMA PERSPECTIVA MARXISTA

Luan Talles de Araújo Brito 23

3- A IMAGEM COMO ARTE DE APRENDER NO ENSINO MÉDIO NUMA ÓTICA EDUCACIONAL DO PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Raphaella Pereira dos Santos Câmara 33

4- A SOCIEDADE MUSICAL: O ENSINO DA SOCIOLOGIA PRESENTE NA OBRA DE ANTÔNIO CARDOSO

Allan Phablo de Queiroz
Pedro Augusto de Queiroz Ferreira 41

5- A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: “O QUE” E “COMO” ENSINAR?

Maria Eduarda Pereira Leite 51

6- APERFEIÇOAMENTO EM SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DO IFPE CAMPUS PESQUEIRA

Anicélia Ferreira da Silva 59

7- APRENDER ATRAVÉS DA IMAGEM: UM CAMINHO PAR PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NO ENSINO DA SOCIOLOGIA Raphaella Pereira dos Santos Câmara Wendell Marcel Alves da Costa	69
8- AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO Alanny Araújo de Souza	81
9- COMO INTRODUIZIR O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO? CONTEÚDO DE SOCIOLOGIA PARA ALUNOS INICIANTES Alcione Costa de Azevedo Fabiana Galdino da Silva Izabelle de Paula Braga Mendonça Neurivan da Silva Melo Vinícius Pascoal Eufrazio	95
10- CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS LICENCIADOS Bruna Karine Nelson Mesquita Francisco Mesquita de Oliveira	103
11- CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE Ailana Dellis Oliveira Nogueira Edila de Oliveira Costa Karlla Christine Araújo Souza Jackson Cavalcante Carlos Teresinha Nogueira da Silva	119
12- DESFAZENDO GÊNERO: DESCONSTRUINDO PAPEIS DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA George da Hora Silva Taiala Águilan Nunes dos Santos Natália Lima Figueiroa	127

PREFÁCIO

Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes
(Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP)

É sempre com prazer, honra e interesse que tenho participado dos eventos que pelo Brasil têm discutido a importância da implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. Mas os SESEB têm tido sabores especiais: uma ampla e riquíssima amostra de participação de jovens que, com entusiasmo e empenho, vêm abrilhantando as sessões de apresentação e debates. Não só do tema central, no caso o ensino de Sociologia, mas de tantos outros – como demonstra a coletânea que prefacio – que vêm sendo pesquisados e são também, a propósito, boas referências para compor conteúdos de ensino da Sociologia em sala de aula; a questão da formação de professores é o centro propriamente dos SESEB, mas fugindo à caracterização de “assunto da moda”, aqui se faz um debate consistente e, espera-se, consequente, mas consequências que só podem ser efetivadas por aqueles responsáveis diretos pelas políticas públicas no campo da educação, que a Universidade não pode passar do diagnóstico e das propostas de intervenção, dado seu caráter crítico. Certamente, a Universidade faz também a sua parte em termos de intervenção, mas nos limites da formação dos professores e esses eventos são a prova provada de que tem feito bem, particularmente a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

Acresce que o SESEB tem uma característica ainda mais importante que começa por ser simbólica para tantos quantos têm participado desses eventos em defesa do ensino de Sociologia: enseja a interiorização desses debates, normalmente localizados nas capitais, nas universidades federais, quando não no centro-sul, em especial Rio e São Paulo. Pois ao levar a discussão para Mossoró, essa interiorização simbólica se concretiza, ultrapassando o simbolismo, faz-se realidade. O Ensino de Sociologia aprofunda-se em termos práticos, descendo do “palanque” a que a defesa da obrigatoriedade nos levou, e agora temos de enfrentar o “dia seguinte” e propor sistemática e operacionalmente o que fazer em sala de aula: que

conteúdos escolher, que metodologias e estratégias didáticas aplicar, que recursos utilizar, como contribuir para que a formação de jovens se realize de modo que a entrada da disciplina no currículo “faça diferença”?

“Fazer diferença” é uma das condições para que a disciplina Sociologia permaneça no currículo e não seja retirada numa primeira e má lufada de vento reformista que sempre está no horizonte: as reformas curriculares viraram periódicas na vã expectativa de que “assim estamos melhorando a qualidade da educação nacional”. Nada mais equivocado. Do meu ponto de vista, a qualidade da educação no Brasil passa por pelo menos três pontos: 1. Consistência na formação de professores, que não seja como tem sido desde pelo menos 1934 com a fundação da USP, que lhe serviu de modelo, em que a licenciatura – assim se chama aqui a formação de professores – nada mais é, usando a expressão de um colega que há mais de uma década se pronunciou sobre o assunto, “um puxadinho no fundo da mansão do bacharelado”, porque entre nós não temos mesmo um curso de formação de professores, nem mesmo esses cursos que são “só” de licenciatura, pois ainda mantêm, quer por não se ter constituído um modelo específico, quer porque a maioria dos que atuam nas chamadas disciplinas básicas (?), as não pedagógicas, muita vez nem sabem nem querem saber o que é isto licenciatura. A formação de professores deve ser vista como um processo orgânico e especial em cada caso, para cada nível de ensino – se educação infantil e primeiras séries, se ensino fundamental II, se ensino médio -, o que não é verificado até hoje. Outro ponto a condicionar a melhoria da qualidade da educação é a real valorização dos professores, com a definição de carreira, com a efetiva avaliação e progressão na carreira, que não deve se apartar da contínua capacitação do profissional – profissional, esta é a palavra -, que tendo recebido a formação de que falamos acima, prossegue em cursos de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, quer na atualização quer na pesquisa, o seu aperfeiçoamento como trabalhador intelectual, que com autonomia decide sobre conteúdos, metodologias, material e recursos didáticos. Fora disso temos uma simulação: um papagaio condenado ao uso exclusivo de livros didáticos, a imposições da burocracia educacional, e a transformação de uma profissão em simples ocupação sem identidade. Não se trata apenas de aumento de salários, que sabemos que há por aí até quem ganha bem como professor e nem por isso realiza um trabalho de qualidade – por exemplo, nem todas as instituições privadas, de

educação básica ou ensino superior, podem ser tidas como “de excelência”, e, no entanto, pagam bem aos seus professores. Quando falo em carreira e avaliação de desempenho – e de empenho -, entendo que isto se imbrica com a melhoria salarial: estabelecendo plano de carreira e de avaliação, o governo se obriga a melhorar os salários; melhorando os salários, os professores estão obrigados a melhorar seu desempenho – um círculo virtuoso, rompendo o círculo vicioso do “eu não pago bem e você trabalha mal”. O terceiro ponto é a sociedade ter a verdadeira dimensão do que é e para que serve a educação, a escola. Rompida a esperança de que a escola é dispositivo de ascensão social, ficamos com uma escola que não serve para nada a não ser como depósito de crianças e jovens, que alguns entendem como solução para se evitar que estes sejam vítimas do crime, das drogas, esquecendo que muita vez a escola torna-se uma fábrica de violência e um mercado fácil para traficantes. Há que se estabelecer um compromisso na comunidade escolar em que se esclareçam o sentido da educação e o papel que a escola desempenha: o que cada um de seus membros está fazendo ali – alunos, professores, burocracia? A educação é uma função do Estado e não pode ser descaracterizada como tal pelos agentes públicos, não pode ser transformada em mercadoria tal como o voto durante as eleições não pode sê-lo. Se um – o voto – deve expressar a vontade do povo, como condição da democracia, a outra - a educação - deve construir essa expressão, produzindo o discernimento que só é possível com informação e formação. Se hoje temos uma demais – informação -, nos falta a outra – a formação -, de modo que a primeira perde seu valor enquanto base do conhecimento, do juízo e da sabedoria.

Pois essa aparente digressão não é ociosa aqui, nesse prefácio, mas, ao contrário, serve-nos para aquilatar a importância de eventos como têm sido os SESEB, aqui na sua segunda edição que, ao tomar o tema da formação de professores e ao dar-lhe substância com a presença de tantos jovens, pondo-os em contato com a reflexão de intelectuais da área, atritando entusiasmo e experiência, paixão e temperança, se constrói uma esperança criteriosa, cabeça nas nuvens e pés no chão.

Cabe aqui uma palavra para os organizadores dos SESEB: Karlla Souza e José Glebson Vieira. A lista daqueles que contribuíram para a efetivação dos eventos seria longa e por isso esses dois colegas podem bem representar a todos – alunos, professores e pessoal da administração. As

incertezas do êxito – verbas, convites, passagens, hospedagem a participantes de fora, negociação de espaço e solicitação de recursos - são dominadas pelo compromisso com a educação de qualidade – comunicar-se com o mundo, falar e ouvir, apresentar resultados de pesquisa, saber o que outros estão fazendo, constituir uma comunidade, enfim, continuar a formação de alunos e professores por outros meios e espaços. Não posso nunca esquecer uma colega que, há alguns anos, me fez o primeiro convite, creio que em 2011, refiro-me a Geovânia Toscano que foi uma das idealizadoras dos SESEB e com quem acabei indo além do coleguismo e nos tornamos amigos “desde criancinhas”.

Por fim, que tratamos também e sempre do futuro, não podemos esmorecer, sabendo que os dias que se aproximam são de muita luta, de apelo às nossas convicções, mantendo-nos críticos: a Sociologia ainda não está solidificada no currículo, está criando raízes, ainda recebe revezes, pois a disputa pelo currículo longe de ser técnica, tem sido dominada pela tradição e pela ignorância, duas marcas que não dizem respeito somente à educação no Brasil, mas a todo ele, a qualquer dimensão que abordemos. Aqui, então, invoco os heroicos dias em que a população Mossoró, acossada pelo bando de Lampião, fez desbaratar o sítio da cidade com uma “chuva de bala” – sei que para alguns, romanticamente, o evento teria outro sentido, um Robin Hood à brasileira buscando justiça, o que é muito discutível -; pois entendo que as forças da violência, do obscurantismo, da “naturalização” e da “familiaridade” estão sempre a acossar a nossa vida, dentro e fora da escola, e para eles só temos, só podemos oferecer uma outra “chuva de bala”: entusiasmo, dedicação, formação, estranhamento, desnaturalização, criticidade – numa palavra, educação de qualidade.

APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Karlla Christine Araújo Souza
Prof. Dr. José Glebson Vieira

(Coordenadores do Evento)

Os artigos que se encontram reunidos neste livro originaram-se do 2º Seminário Estadual de Formação de Professores de Sociologia para a Educação Básica (SESEB) realizado no campus central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) na cidade de Mossoró/RN, no período de 05 a 08 de maio de 2014 e contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP).

O 2º SESEB teve como meta dá continuidade a um projeto idealizado pela Comissão de Avaliação e Acompanhamento da Licenciatura em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais e Política (DCSP) da referida universidade. Dessa feita, ampliamos a rede de apoio e aproximação entre universidade e professores do ensino básico, contando com o apoio da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC/UERN), do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UERN), bem como do PIBID Ciências Sociais, do Programa Especial de Tutoria (PETCIS) e do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN).

Esta obra é composta pelos trabalhos científicos apresentados nos Grupos de Trabalho que se somaram à proposta inicial do seminário intitulada de “Saberes, Formação e o Ensino de Sociologia”. Assim, professores do Ensino Superior, Técnico e Médio propuseram debates em torno dos temas: “A Função Social da Escola: da Semiformação à Constituição do Sujeito”, “A Sociologia e os Saberes de Inclusão: Etnias, Gêneros, Intolerância Religiosa e Diversidade Cultural”, “Espaços de Formação Inicial e Continuada”, “Sociologia e Educação Profissionalizante: Desafios e Perspectivas”, “Práticas Docentes e Escolhas Didáticas no Ensino de Sociologia na Educação Básica”, “Quando a Vida Invade a Sala de Aula de Sociologia”, “Educação Básica, Cidadania e Diversidade”, “Desigualdades e

Diversidades Sociais no Ensino de Sociologia”, “Currículo de Sociologia: Caminhos, Controvérsias e Debates”, “Linguagem, Instituição Escolar, Aprovações e Repetências: Dramas e Questões de Sala De Aula”.

Graças à diversidade da programação, os resultados alcançados e a participação de professores e alunos de diferentes categorias de ensino localizados nos Estados do Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Paraná e Santa Catarina, consideramos que os objetivos iniciais foram alcançados. Como registro desse êxito, apresentamos esta coletânea de textos que, de maneira exemplar, reforça nosso propósito de promover espaços de reflexão sobre a Sociologia na educação básica no âmbito da formação universitária e nos campos de atuação do profissional, estabelecendo o intercâmbio entre pesquisadores universitários, alunos de licenciatura em Ciências Sociais, alunos de cursos de pós-graduação acadêmicos e profissionais e professores de Sociologia do ensino médio e técnico.

A exposição deste conteúdo permite, ainda, a partilha das experiências de ensino, o compartilhamento de desafios, dúvidas e dificuldades e oferece subsídios teórico-práticos para o exercício da docência em Sociologia, bem como apresenta estratégias metodológicas e debates acerca do currículo. Desse modo, acreditamos contribuir para o intercâmbio de saberes e práticas do ensino de Sociologia em todos os níveis e experiências.

CAPÍTULOS

Capítulo I

A ERUPÇÃO DO OUTRO E O DIALOGISMO: UMA LEITURA SOCIOINTERACIONISTA DO FILME SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS

Demóstenes Dantas Vieira
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)

Luan Talles de Araújo Brito
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)

RESUMO: Este trabalho, de caráter bibliográfico, visa analisar o confronto das tendências pedagógicas tradicionais e renovadas na obra cinematográfica Sociedade dos Poetas Mortos (2004), que, de certa forma, representa a quebra dos paradigmas socioeducacionais vigentes na construção da modernidade. Com relação à fonte teórica vale ressaltar as considerações dos estudos de Adorno (2006), Gadoti (2003), Pourtois e Desmet (1999), Duarte Jr. (2000), Fischer (1976) e outros autores que, aqui, são julgados essenciais a essa discussão. O filme sociedade dos poetas mortos é um insigne representante das obras cinematográficas de cunho pedagógico em ascensão pós-teorias construtivismo em meados do século XX. O título deste trabalho “A erupção do outro e o dialogismo: uma leitura sociointeracionista do filme sociedade dos poetas mortos” suscita uma discussão fundamental ao processo educacional da contemporaneidade, a necessidade de se repensar a educação. De rever os métodos, em muitos casos ainda arraigados ao tradicionalismo escolar e ao positivismo. A partir da análise fílmica propomos perceber como o papel do educador e do dialogismo é fundamental para o despertar das individualidades, da criticidade e sensibilidade dos educandos, características indispensáveis a uma formação totalitária, de indivíduos capazes de decidirem quanto aos rumos de suas vidas, assim como de intervir na vida social, agindo conforme os princípios da autonomia, de sua consciência.

PALAVRAS-CHAVE:

Confronto. Tendências pedagógicas. Modernidade. Dialogismo.

INTRODUÇÃO

O filme Sociedade dos Poetas Mortos é um insigne representante das obras cinematográficas de cunho pedagógico em ascensão pós-teorias sócio-construtivistas em meados do século XX. Podemos inferir que o mesmo representa uma forte crítica ao ensino tradicionalista que perdurou no processo de ensino até a aceitabilidade das terias piagetianas e sucessivamente vigotvskianas.

O título deste trabalho, “A erupção do outro e o dialogismo: uma leitura sociointeracionista do filme sociedade dos poetas mortos”, suscita uma discussão

fundamental ao processo educacional da contemporaneidade, a necessidade de se repensar a educação. De rever os métodos, em muitos casos ainda arraigados ao tradicionalismo escolar e ao positivismo.

Propomos realizar uma análise do filme supracitado levando em consideração o papel do professor de despertar as individualidades dos alunos, de proporcionar a “erupção” dos mesmos sócio-historicamente enquanto indivíduos capazes de se fazerem senhores de suas vidas e de suas escolhas.

1- A APRENDIZAGEM E AS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante, desde a socialização do conhecimento científico e cultural para as novas gerações até a inserção efetiva dos educandos na sociedade. Na escola precisamos estar atentos aos nossos planejamentos e objetivos de ensino para que eles não estejam promovendo só a aprendizagem dos educandos, mas também estejam influenciando-os em seu desenvolvimento não só cognitivo, mas social, físico, afetivo, psíquico, emocional etc.

A aprendizagem é, afinal, um processo fundamental. Todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem desenvolve as competências necessárias à sua inserção na sociedade. Todas as atividades humanas exigem os resultados da aprendizagem, por esse motivo, crer-se que é de grande relevância refletir sobre as condições que proporcionam uma aprendizagem significativa. A instituição escolar, enquanto um dos aparelhos ideológicos mais fortes e presentes na vida de um indivíduo, apresenta-se como possibilidade de se aprimorar os conhecimentos adquiridos através do senso comum e das capacidades psicogenéticas. Certo disso vale refletir sobre os processos que se estabelecem dentro e fora dos relacionamentos escolares, assim como compreender a relação dos mesmos com a efetivação dos educandos como indivíduos que se fazem e se reconhecem enquanto seres sócio-histórico-culturais.

As características do processo de desenvolvimento humano e, por sua vez, da aprendizagem há muito tempo são fruto de pesquisas científicas e, principalmente, na psicologia. Com relação aos fatores que proporcionam a construção do conhecimento destacam-se as seguintes teorias: o behaviorismo (centrado nas

relações psicológicas de estímulo-resposta-recompensa); o construtivismo (centrado no desenvolvimento das estruturas mentais); o sóciointeracionismo (centrado nas relações de interação); a teoria da percepção (baseada na Gestalt, por sua vez, na subjetividade da percepção); a teoria das inteligências múltiplas (baseada na premissa de que existem diversos tipos de inteligências, cujas capacidades podem ser adquiridas), entre outras. Inspirados nessas teorias muitos trabalhos científicos e até mesmo artísticos, como é o caso do cinema, desenvolveram inúmeros trabalhos que nos proporcionaram contundentes reflexões sobre o papel do educador em sala de aula.

O filme *Sociedade dos Poetas Mortos* apresenta-se como insigne representante da crítica ao ensino tradicionalista centrado no professor, no currículo e na própria tradição comportamentalista de uma sociedade extremamente ditatorial. Nesse sentido, o mesmo nos faz refletir sobre a necessidade de significação à educação, que numa perspectiva não-dialógica, técnico-profissional e científica suplanta as características sensíveis, frutos do processo de humanização e, fundamental à inserção do indivíduo na sociedade, não só enquanto profissional, mas como ser humano pensante, sensível etc., e cujos valores sobrepõe-se aos ideais mercantilistas e industriais de produção capitalista. Nesse sentido, podemos inferir que o professor-educador, personagem do filme, proporciona uma mensagem bastante significativa à educação e ao professor-educador da contemporaneidade. Mensagem esta que denominamos de “erupção do outro”, que facilmente poderia ser chamada de “erupção do ser”.

Desde o início da instituição escolar o ensino técnico foi privilegiado, para tal o discurso positivista vigente foi transferido à instituição escolar, de modo que esta tornou-se, de certa forma, repetidora dos ideais sociocapitalistas. É perceptível no sistema educacional de ensino tradicional: a formação técnico-industrial, a formação administrativa hierárquica e impositiva, a avaliação quantitativa, o relacionamento impessoal professor-aluno, a competitividade, a exaltação dos “melhores” alunos, até mesmo na formação das carteiras em sala de aula, que se impõem enquanto ordem necessária a uma boa aula.

Todos esses valores, que poderíamos chamar de antivalores, de modo geral predominaram por mais de dois séculos na instituição escolar e, de certa forma, insistem em persistir. O filme *Sociedade dos Poetas Mortos* nos mostra o quanto esse

tipo de ensino é desconcertante e desinteressante, visto que suprime os desejos, valores, objetivos e necessidade individuais dos alunos, assim como também suplanta a possibilidade de formação do “ser”. Quando usamos o vocábulo ser nos referimos à construção de uma educação centrada no indivíduo.

2- A INTERATIVIDADE COMO FACILITADORA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Compreender o processo de ensino-aprendizagem no filme Sociedade dos Poetas Mortos e as críticas ao ensino tradicional exige antes de tudo entender como este processo ocorre interna e externamente, numa perspectiva não só orgânica como também psicossocial.

Piaget descreve em seus estudos que o desenvolvimento humano acontece mediante a formação de estruturas mentais que se sucedem. O mesmo atribui ao desenvolvimento humano um caráter psicobiológico, visto que, segundo ele, a aprendizagem que se daria num contexto social só poderia acontecer mediante a formação das estruturas mentais. Apesar de o processo de “imitação” na formação cognitiva desenvolver-se no social, parece-nos que Piaget, privilegiou as capacidades psíquicas e, por sua vez, também genéticas de determinadas fases de desenvolvimento. Piaget propõe que a aprendizagem pode alcançar um nível de maturação cognitiva.

Enquanto Piaget desenvolve uma teoria geral sobre a aprendizagem humana, Vigotysky (1997) elabora um estudo específico sobre as condições da aprendizagem escolar. De certa forma podemos inferir que este realiza um estudo que complementa aquele. Vigotysky não anula a formação das estruturas mentais, entretanto o mesmo ressalta que estas sozinhas não garantem a efetivação da aprendizagem. Segundo ele o fator determinante da aprendizagem é o meio social e, por sua vez, a interação. Talvez nessa teoria o filme supracitado tenha sido construído, visando demonstrar como as relações com o meio e com o outro contribuem para a aprendizagem. E quando nos referimos ao outro, falamos também do educador, não só nas relações de mediação como também nas relações de “erupção” do indivíduo enquanto ser humano, individual e social. Indivíduo repleto de necessidades, desejos, de sonhos e de voz, que não podem ser sufocados por normas de formação tradicional

centradas numa educação comportamentalista, de certa forma, nos moldes da educação sócio-capitalista-industrial.

3- “A ERUPÇÃO DO OUTRO” E O EDUCADOR

O professor John Keating, uma das personagens principais da obra em análise, pode ser percebido como um insigne representante do ensino sócio-interacionista. Direcionando as necessidades de superação da timidez e da ausência de interação entre os alunos o professor dispõe-se a romper as barreiras que se formaram no percorrer de sua trajetória na instituição na qual leciona. Essas se apresentam não só nos educandos (em superar sua timidez e relacionar-se com o outro), mas, e, principalmente, nos paradigmas estabelecidos no processo de ensino tradicional até então vigentes. Podemos coligir que as mudanças trazidas à escola pelo professor não foram bem vistas pelos demais professores e funcionários.

Mudar é necessário, entretanto as mudanças exigem idealizadores, sonhadores e, acima de tudo, pessoas dispostas a tentar lutar por um objetivo muitas vezes tido como utópico. A educação dialógica. A educação participativa. A educação transformadora. Essa é uma utopia necessária sem a qual os objetivos de se construir seres humanos não podem se realizar. Gadotti (2003) afirma que não se pode deixar de crer na educação, segundo o mesmo “a boniteza de um sonho”. Demo (2004) enfatiza que a utopia é indispensável ao educador, pois é ela que nos dá forças para lutar pelas mudanças necessárias. Acreditar nas mudanças é fundamental para que as mesmas se concretizem, porém, ressalta-se que

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria ruptura com o repasse tradicional (ANASTASIOU, 2003, p. 71).

Conjeturar-se em uma prática distinta é compreender-se diferente do outro. Numa perspectiva histórico-social é ser excluído. Nesse sentido o educador necessita está consciente das barreiras que enfrentará caso deseje lutar pela “utopia” humanista à qual, aqui, nos referimos. A necessidade de mudarmos a ordem, de

trocarmos a tradição pela espontaneidade, o individual pelo coletivo, o técnico pelo pessoal, a quantitatividade pela qualidade, o silêncio pelo dialogismo. Santos (apud ANASTASIOU, 2003, p. 72) enfatiza as seguintes mudanças:

No lugar do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; no lugar do determinismo a imprevisibilidade; No lugar da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; no lugar da ordem a desordem; no lugar da necessidade, a criatividade e o acidente, e, portanto, no lugar da eternidade, a história construída com a ação dos seres humanos, num tempo e num espaço histórico. O complexo é o que é tecido junto.

Nesse sentido, o educador torna-se mola mestra no despertar das individualidades, ou seja, no “desvendar” dos sonhos, da criticidade, do inserir-se socialmente orientado pelos seus objetivos enquanto seres humanos e profissionais. Para tal, é indispensável a interação com o outro, por sua vez, o diálogo. Vale ainda salientar que o educador necessita romper, mudar etc. Afinal, o processo de construção do conhecimento não pode ser visto numa perspectiva positivista, objetiva e imutável, mas numa perspectiva dialética visto que os avanços são obtidos através dos confrontos entre o passado e o presente, o velho e o novo, o concreto e o abstrato.

A erupção dos educandos no filme é bastante clara e contundente. A expressão que facilmente caracterizaria esse fenômeno como também o filme é a expressão em latim tão utilizada pelo professor: *carpe diem*. Estimulados pelo educador para viverem o presente os alunos começam a perceber o quanto suas vidas vão além dos mecanicismos e imposições sociais. As personagens se mostram decididas a tornarem-se sujeitos sócio-históricos e culturais e, por conseguinte, senhores de suas vidas. Essa expressão poderia ser compreendida como o despertar das individualidades de cada aluno, despertar este valorizado no discurso do professor e expresso através de algumas indagações feitas por ele aos seus discentes: “O que vocês querem hoje? Para que vocês estão aqui? Quais os seus objetivos?”.

Na obra cinematográfica em análise um grupo de alunos reinicia uma pequena sociedade cujo objetivo era viver o presente e deleitar -se com a poesia, cujo nome enfatizava a morte da poesia, da sensibilidade, do amor e, por sua vez, da subjetividade. O título do grupo, o mesmo da obra fílmica em análise, faz uma alusão à sociedade moderna e industrial, cujos poetas estão “mortos”, cuja poesia e beleza já não existem. A beleza de um sonho. A beleza de viver enquanto agentes de sua

existência. Podemos ainda inferir que o filme faz uma severa crítica à escola tecnicista e capitalista cujo objetivo era formar profissionais. A crítica a esse sistema é bastante clara. Neil, uma das personagens do filme e aluno da instituição Welton Academy, é forçado pelo pai a preparar-se para exercer uma profissão que agradava à sua família e à sociedade capitalista da época. Objetivando a ascensão social do filho, seu pai suprime os desejos do filho em ser ator e fazer teatro.

Essa educação não está centrada no ser, nem tampouco na aprendizagem. Está centrada no capital e, isso faz da educação uma mera repetidora dos paradigmas materialistas e individualistas da sociedade moderna. O despertar das individualidades faz do dialogismo um poderoso método para a compreensão dos nossos alunos, das nossas dificuldades, limitações, sucessos e fracassos. É na relação com o outro que nós fazemos humanos e é através da linguagem que essas relações se tornam possíveis. O professor enquanto agente mediador do processo deve apresentar a capacidade de instigar a “erupção” dos seus educandos, de suas individualidades e objetivos e, para tal, apresenta-se o dialogismo, enquanto método de compreensão e ascensão do outro enquanto ser sócio-histórico-cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações realizadas, vale ressaltar as inúmeras contribuições do filme “Sociedade dos Poetas Mortos” para compreendermos o processo de mudança dentro da própria instituição escolar e as dificuldades do educador de rever o processo em uma perspectiva distinta do tradicionalismo comumente aceito como adequado.

Podemos inferir que as dificuldades enfrentadas pelo educador na tentativa de superação das dificuldades de aprendizagem, de interação e socialização nos mostram o quanto tais mudanças são difíceis. Entretanto, nos fazem perceber o quanto as mesmas são prazerosas, edificantes e produtivas ao ensino, tanto na superação dos problemas de aprendizagem como também no despertar das individualidades dos educandos e de sua criticidade, indispensáveis para a inserção totalitária na sociedade enquanto sujeitos históricos e sociais, conscientes e aptos a fazerem suas próprias escolhas.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. et al. **Psicologias**: uma introdução estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DEMO, Pedro. **Sociologia da educação**: teoria e método. In: Educação: sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano, 2004. p. 17-35.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves de (org.). Piaget Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY. **Psicologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

Capítulo 2

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SOB UMA PERSPECTIVA MARXISTA

Luan Talles de Araújo Brito
(Univesidade do Estado do Rio Grande do Norte)

RESUMO: É bastante comum no âmbito das licenciaturas a reflexão em torno do processo de construção de conhecimento, consensualmente denominado processo de ensino-aprendizagem, o qual envolve variáveis como o professor, o aluno e seus conhecimentos prévios e, conseqüentemente, o contexto social em que a atividade educativa se realiza, uma vez que a instituição escolar está fortemente ligada aos interesses da sociedade. Por conseguinte, a educação (por ser ideológica) pode servir como mecanismo de reprodução das relações sociais antagônicas e excludentes. Servindo assim à alienação. Ou em contrapartida, a educação pode promover o caráter histórico (de mudança) dos sujeitos, contribuindo para a democratização na sociedade. A partir disso, o presente trabalho de análise bibliográfica visa refletir sobre a função social da escola na perspectiva das influências e contribuições do pensamento (ou discurso) marxista, bem como dos pressupostos teórico-metodológicos de renomados educadores engajados em conceber a educação como um processo de construção da autonomia, na formação de indivíduos capazes de lutar por uma mudança social que possibilite a existência de uma sociedade cada vez mais democrática. Neste sentido, este trabalho se fundamenta nos estudos de Adorno (2006), Demo (2004), Freire (2006), Moreto (2008), Rodrigues (2003), Souza (2007), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE:

Pensamento marxista. Educação. Autonomia.

INTRODUÇÃO

As críticas ao modo de produção capitalista, formuladas pelo alemão Karl Marx, denunciaram o estado de exclusão e dominação ideológica em que se encontrava a sociedade capitalista. E com isso, o pensamento marxista reconheceu na população marginalizada a força necessária para lutar por uma sociedade verdadeiramente democrática; o que seria possível mediante a sua desalienação.

A escola, enquanto instituição social, deve possibilitar a autonomia de pensamento de seu educando, capacitando-o a se libertar da imposição de “verdades absolutas”, modelos e padrões preestabelecidos no universo da coletividade, para assumir assim a digna postura de sujeito sócio-histórico empenhado na construção de sua emancipação enquanto homem disposto a transformar a realidade social na qual está inserido.

A relevância científica desse artigo é perceptível no referente às considerações sobre a influência e contribuição dos pressupostos marxistas nos novos e necessários valores educacionais contrários ao mecanicismo e amesquinamento dos educandos e favoráveis a uma educação libertadora pautada no método dialético construtivista do processo de ensino-aprendizagem.

1- SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A função social da escola consiste numa tarefa de preparação de indivíduos críticos, emancipados, esclarecidos no que tange aos seus direitos e deveres, inseridos politicamente no âmbito da cultura, da cidadania e do trabalho, e conseqüentemente aptos para a vida em sociedade.

Segundo Rodrigues (2003), para que essa função seja efetivamente desempenhada, é necessário que a instituição escolar possibilite ao educando a análise e compreensão de seu contexto social. E o educador deve atuar como mediador desse processo e não como ditador de conhecimentos, valorizando assim os conhecimentos prévios dos sujeitos em formação. Entretanto, atualmente ainda persiste uma prática pedagógica denominada tradicional, que há muito tempo demonstra-se ultrapassada e que sozinha não dá conta da complexidade exigida no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a realidade escolar é ainda instigante e desafiadora, tendo em vista que em muitos casos o período da aprendizagem escolar é concebido e posto em prática como “intervalo no qual as pessoas se instalam, enquanto aguardam o momento de se tornarem ‘úteis’ à sociedade” (RODRIGUES, 2003, p. 60).

Por conseguinte, apesar de o direito à educação ser assegurado legalmente pela constituição brasileira, o sistema de ensino apresenta uma função de marginalização, pautada na seleção e exclusão de classes, pois a origem social do educando é determinante para a sua inserção ou permanência no ambiente escolar. O referido autor defende ainda a necessidade o currículo e a organização do trabalho pedagógico estarem contextualizados à realidade dos discentes e promoverem a criticidade dos mesmos. Ao percorrer um caminho inverso a esse, a escola acaba favorecendo o “adestramento” e não o aprendizado efetivo de seus alunos, o que

acontece mediante o ensino de conteúdos acrícticos e sem relevância social. Neste sentido, a instituição escolar fomenta a “fabricação” de meros reprodutores de regras pré-estabelecidas pela sociedade, incapazes de serem sujeitos de suas próprias histórias e de lutarem por uma transformação social da realidade, pois

Hoje, preparar culturalmente os indivíduos significa possibilitar-lhes a compreensão da visão de mundo presente na sociedade, para que possam agir - aderindo, transformando e participando da mudança dessa sociedade. Sem essa compreensão, torna-se inviável a participação efetiva do indivíduo nessa produção cultural (RODRIGUES, 2003, p. 58).

2- AS CONTRIBUIÇÕES MARXISTAS PARA A EDUCAÇÃO

Karl Marx nasceu em 1818, na Alemanha, e morreu em 1883, na Inglaterra, e sendo contemporâneo da segunda Revolução Industrial, analisou e criticou os principais problemas do modo de produção capitalista sob as perspectivas filosófica, econômica, histórica e sociológica.

De acordo com Martins (1986) o pensamento marxista, em reação à excludente realidade implantada pelo capitalismo, possibilitou uma maior criticidade no exercício de conceber a sociedade e apresentou os meios necessários para a promoção de radicais transformações sociais ao reconhecer no proletariado o instrumento necessário à concretização de suas ideias e a sua importância enquanto agente histórico contra a exploração e alienação.

Ao analisar a ideologia marxista Souza (2007) afirma que o modo de produção capitalista trouxe uma demasiada preocupação em utilizar a capacidade física e intelectual humana para a realização de trabalho; e posteriormente com sua expansão, o capitalismo converteu o mundo em um verdadeiro mercado e, com isso, instaurou-se uma nova relação de classes pautada nos antagonismos entre burgueses e proletários, na qual estes eram condicionados a um visível estado de miséria e exclusão, condição oposta ao progresso proporcionado pela industrialização e urbanização àqueles que configuravam a elite da sociedade. Essas contradições foram observadas pelo modelo marxista, o qual “denunciou a situação de desigualdade social gerada por esse modo de produção e propôs um projeto de luta revolucionário para

superar as contradições e as desigualdades que denunciava” (SOUZA, 2007, p. 40). Um dos pressupostos básicos da teoria de Marx consistia em reconhecer que a sociedade é constituída por classes sociais marcadas por interesses opostos: a burguesia e o proletariado; cabendo a este último o papel de lutar revolucionariamente para promover a sua emancipação enquanto ser humano e, conseqüentemente, uma sociedade mais igualitária. No referente à instituição escolar fazia-se necessário a renovação em sua lógica, métodos e processos, considerando que a escola, assim como o educador, seria indispensável para a construção de uma nova ordem social e para a formação da totalidade humana, o homem como sujeito da história.

Souza (2007) ainda afirma que para Marx a educação tem forte ligação com procedimentos práticos e globais, que devem levar o aprendiz a dominar o processo de produção por completo, possibilitando-lhe o desenvolvimento de sua capacidade criadora, seu progresso intelectual e, sobretudo, estando consciente de seus deveres e direitos empenhar-se em uma possível transformação das contraditórias relações sociais existentes em seu meio.

Martins (1986) afirma que o pensamento marxista forneceu importantes contribuições na análise da ideologia, nas questões relativas à alienação e compreensão das relações classistas da sociedade, entre outras. Vale ressaltar a perceptível influência marxista nos pressupostos teórico-metodológicos de conceituados autores inseridos no âmbito da reflexão e discussão acerca da função social da instituição escolar e da educação como um processo de emancipação e mudança social.

Esse espírito de superação das desigualdades e diversos problemas sociais aos poucos foi incorporado ao âmbito educacional. Dessa forma, a educação passou a ser concebida como um dos principais agentes ou instância engajada no exercício da democracia e da cidadania. No cenário educacional brasileiro, os ideais democráticos cidadãos são enfatizados na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), documento legal que rege toda a educação nacional, como podemos observar em seus princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos

oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, p.1-2).

3- A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO

Moretto (2008) defende que sob uma perspectiva social a função da escola consiste na socialização do sujeito, a qual não significa apenas apresentar-lhe as regras de convívio coletivo e os conhecimentos já construídos nessa coletividade, nem tampouco conduzi-lo a uma acomodação ao status social preestabelecido. A instituição educacional deve ultrapassar a prática pedagógica voltada para a aquisição de informações e imitação dos modelos e conceber o aluno como agente principal na construção do conhecimento, priorizando assim a criticidade e autonomia de pensamento do próprio alunado. Este posicionamento é concorde à concepção adorniana, tendo em vista que Adorno (2006) critica a simples transmissão de informações propícia ao “adestramento” dos indivíduos e defende a necessidade da emancipação do ser humano em uma sociedade verdadeiramente democrática.

Para Demo (2004), a educação significou ao longo do tempo o “cuidado com os filhos”, cuidado este estruturado em dois eixos mais fortes: o biológico e o histórico. O biológico refere-se ao período até o qual os pais (especialmente as mães) cuidam dos filhos, objetivando a condução de sua autonomia, a construção de uma vida própria. O histórico apresenta um cunho pedagógico, tendo em vista que faz referência ao desenvolvimento e aprimoramento das estratégias desse cuidado com os filhos. Daí que surge e desenvolve-se a instituição escolar.

De modo semelhante, Moretto (2008) salienta que a socialização do indivíduo ocorre em duas etapas consecutivas: a primária e a secundária. No referente à primária o ser humano aprende de forma espontânea e assistemática, dentro de seu grupo social, mais especificamente no ambiente familiar. Posteriormente, na socialização secundária, o processo de ensino-aprendizagem torna-se organizado e leva o indivíduo a compreender a complexidade de seu contexto social para nele atuar. Esta segunda etapa é comumente associada à instituição escolar. Por sua vez, a

produção do conhecimento é um processo de que exige a participação ativa do aluno, tendo em vista que a relação professor-aluno deve estar direcionada à dialogicidade, obtida mediante o procedimento dialético.

Incorporar o método dialético no ensino-aprendizagem significa considerar a visão de mundo do alunado, priorizando-se uma interação entre os envolvidos nesse processo, a qual se estabelece da seguinte maneira: o aluno é dotado de conhecimentos prévios sobre os mais diversos assuntos (o que constitui as suas teses); o professor apresenta conhecimentos novos e contrários, parcial ou totalmente, aos do aluno (antítese); A partir do diálogo e interação o aluno transformará suas representações (síntese) e, como consequência evoluirá intelectualmente. Sendo que esse processo de tese, antítese e síntese ocorrerá novamente quando o aluno interagir com outro indivíduo (professor, colega ou agente social), construindo assim novas sínteses, o que evidencia o caráter dialético e constante do processo educacional e, sobretudo, a capacidade humana de refletir e ressignificar os seus saberes e valores.

Em contrapartida, a não incorporação do método dialético no processo de ensino favorece a imposição de verdades absolutas a serem reproduzidas mecanicamente pelos alunos, os quais assumem a função tecnológica dos computadores ao serem transformados em meros “acumuladores de dados” (MORETO, 2008, p. 75). Diante disso o contexto sócio-histórico atual exige que se aborde a educação sob uma perspectiva de preparar sujeitos capazes de se posicionar criticamente ante os padrões e modelos impostos no universo simbólico da coletividade, e para isso é necessário que as instituições de ensino pensem e pratiquem a educação não como processo autoritário de manipulação e modelagem de meros espectadores sociais, mas como processo de desenvolvimento da autonomia de pensamento, de sujeitos participativos e capazes de superar os antagonismos entre os “manipuladores do saber” e, conseqüentemente, do poder e os socialmente marginalizados; sujeitos emancipados engajados na luta pela democratização e humanização da sociedade.

4- A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE MUDANÇA SOCIAL

Com a ideologia fatalista e imobilizante que dinamiza o discurso neoliberal amplamente difundido na contemporaneidade, insistiu-se em conceber a realidade social como algo natural, desprezando-se assim o seu caráter histórico-cultural; e de acordo com essa concepção, à prática educativa compete apenas o exercício de adaptação do educando a uma realidade sócio-histórico-cultural imutável. Com isso acreditou-se que o instrumento necessário à sobrevivência humana seria o seu treino técnico, o qual na acepção marxista e também freireana, conduz à negação, ao amesquinamento dos indivíduos e, sobretudo, denuncia o caráter de manutenção das desigualdades sociais que permeia no ambiente escolar. No prefácio da obra “Educação e mudança” é ressaltado o seguinte:

Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária” numa sociedade de classes, não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou de classes (FREIRE, 2006, p.13).

Segundo Freire (2006) refletir sobre a educação pressupõe-se refletir sobre a própria inconclusão do ser humano, o qual constitui o principal núcleo sustentador do processo de ensino-aprendizagem, pois diferentemente dos animais irracionais, também inacabados, o homem se educa por ser e saber-se inacabado, tendo a competência necessária para assumir uma postura de sujeito e não de objeto de sua própria educação. A partir disso, o referido autor observa que o processo educacional deve desenvolver a consciência reflexiva do educando, levando-o a refletir sobre a sua realidade e, após compreendê-la, tornar-se capaz de modificá-la. Em contrapartida, a educação pautada na repetição do conhecimento imposto pelo educador é sinônima de “domestificação”, a qual despreza o ímpeto criador dos educandos, conduzindo-os a sua imbecilização e adaptação à realidade estática, com difícil mobilidade social ascendente ou descendente, por caracterizar-se pela manutenção do status quo mediante o processo de ensino aprendizagem. E o problema da inautenticidade

oriunda dessa realidade sócio-educativa consiste justamente na ausência de análise e autocrítica frente aos padrões e ideologias impostas por uma elite e aceitas pelas massas populares, as quais também encontram na educação valores reivindicativos propícios à sua desalienação e maior participação político-social.

Diante disso, faz-se necessária a valorização de um modelo educacional que permita a formação de uma consciência crítica e militante das camadas estudantis e que esteja permanentemente contrária às políticas neoliberais orientadas pelo caráter mercadológico e bancário (acúmulo e reprodução de informações) do sistema de ensino e que desprezem o sonho e a utopia dos indivíduos socialmente injustiçados, revelando-se assim o cinismo e a acomodação de seus princípios fatalistas, os quais representam um empecilho à mudança e à luta contra os diversos tipos de injustiças sociais, pois como corrobora Demo (2004), é a utopia que impulsiona o ser humano a lutar contra uma realidade insatisfatória e injusta na qual ele está submetido, levando-o a empenhar-se na transformação social e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais igualitária, na qual o bem comum possa ser acessível a todos, assumindo a digna postura de sujeito ativo no processo de criar e transformar a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por integrar-se à sociedade a instituição escolar está sujeita a reproduzir as incoerências e arbitrariedades classistas do capitalismo ao direcionar a prática educativa ao autoritarismo e à mecanicidade, considerando o educando como um mero acumulador de conhecimentos impostos pelo sistema educacional, o que repercutirá no âmbito da coletividade, tendo em vista que esse educando se tornará apenas um indivíduo socialmente ajustado às regras ditadas por uma determinada elite da sociedade. Em contrapartida, a educação pautada na dialogicidade, possibilita ao educando refletir criticamente e interagir no universo simbólico da coletividade.

Diante disso, faz-se necessário considerar o discurso marxista (no sentido de conceitos e ideologia) ao se abordar a escola e a sua função social na atual sociedade capitalista, pois as ideias de Karl Marx (presentes nos autores abordados) direcionam à concepção e à prática da atividade educativa como um processo

dialógico que favorece a participação ativa do aluno na produção do conhecimento. Mediante as reflexões aqui suscitadas, nota-se a importância da busca constante por uma educação a serviço da construção da autonomia de pensamento e da formação de sujeitos capazes de se posicionar ante os paradigmas sociais vigentes e de lutar por melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. In: Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p.169-185.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DEMO, Pedro. **Sociologia da educação**: teoria e método. In: Educação: sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano, 2004. p. 17-35.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORETO, Vasco Pedro. **Uma função social da escola**. In: Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 67-76.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o permanente e o transitório na educação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Capítulo 3

A IMAGEM COMO ARTE DE APRENDER NO ENSINO MÉDIO NUMA ÓTICA EDUCACIONAL DO PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Raphaella Pereira dos Santos Câmara

(Bolsista CAPES do PIBID de Ciências Sociais na
Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

E-mail: raphaella_camara@hotmail.com

RESUMO: Trabalhar a imagem como recurso metodológico em sala de aula no Ensino Médio é uma das ações em andamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Essa ferramenta pedagógica é uma forma de aproximação dos alunos a realidade, experiências, tendo como objetivo construir diversas percepções de relações sociais, costumes, valores por meio da leitura de fotografias, imagens, vídeos que permitem integração e dinamismo na aula, despertando a curiosidade dos alunos. A leitura da imagem como arte de aprender irá estimular maior visão social e cultural de forma crítica, criar percepções de comparações como objeto de aprendizagem e questionamentos para além de seus significados sociais ou ideológicos. A base teórica com a prática. Está na missão do aluno como leitor ir além da suposta epistemologia do olhar e do olho e é nesse plano que a imagem pode tornar-se obra de arte, tendo esse método de ensino embasamento prático e teórico dos autores José Martins (2013) no seu livro “Sociologia da Imagem”, Paulo Freire (2014) na obra “Pedagogia da autonomia” e Roberto Cardoso Oliveira (1996) – “O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever”.

PALAVRAS-CHAVE:

Metodologia. Ensino. Imagem.

INTRODUÇÃO

Levando em consideração a dinâmica histórica do país e o Decreto Federal 77.363 reconhecido em 01/04/1976 que Institui no Rio Grande do Norte o Curso de Ciências Sociais visando o exercício de habilidades específicas relacionadas ao perfil do profissional docente. Pretendemos através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do subprojeto de leituras da imagem, despertar o olhar crítico a partir da análise de imagens, ressaltando a importância de uma visão desnaturalizada do meio social. Com esse intuito, o subgrupo de imagem, surge diante da necessidade constatada na Escola Estadual Anísio Teixeira e Atheneu nesse novo projeto do PIBID com o objetivo de criar situações que possibilitem o debate em torno de temas de importância social dados pela tradição ou pela contemporaneidade, tendo um enfoque principal na questão da cidadania de forma humanitária em contraposição à educação bancária segundo Paulo Freire.

Segundo Paulo Freire é necessário uma prática de sala de aula que desenvolva o pensamento crítico dos alunos e condena o tradicionalismo da escola brasileira, que chamou de 'educação bancária', em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próximos pensamentos. Para o autor, o professor se aproxima dos conhecimentos prévios dos alunos, para que com essas informações ser capaz de apresentar os conteúdos aos alunos, que teriam poder e espaço para questionar os novos saberes. Por isso a necessidade de fazer uma pesquisa etnográfica no âmbito escolar e dentro da sala de aula a fim de observar os gostos dos sujeitos que ali se encontram, questionando dessa forma sobre o seu dia a dia.

Diante dessa nova proposta de utilizar a imagem como recurso didático o intuito é realizar oficinas de leituras da imagem, exposições fotográficas, intervenções na aula do professor supervisor. Dentre os trabalhos supracitados merecem destaque as oficinas de leituras e produção da imagem, que objetivavam analisar: pinturas, fotografias, vídeos, filmes, clipes; a partir de uma leitura estética e sociológica das imagens que propiciassem tanto maior visão social e cultural de suas (dos alunos) construções, quanto favoreçam a produção de novas, de maneira crítica e artística. Para tanto, utilizamos o espaço da escola para debates e os equipamentos disponíveis, além de todo o aparato teórico como ferramenta fundamental nesse processo. Utilizamos recursos didáticos que pudessem despertar a atenção dos alunos, levantando a discussão de temas sociológicos. Considerando neste contexto, a relação de ensino e aprendizagem, educando/educador colocando em prática formas alternativas metodológicas de ensino a fim de proporcionar aos alunos um aprendizado mais crítico, autônomo e reflexivo com base na sua realidade.

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A imagem como arte de aprender no Ensino Médio nas escolas em que o PIBID atua em Natal/RN enfatiza que o professor não deve possuir só o conhecimento teórico e procedimento técnico, mas também um conjunto de recursos pessoais muito específicos. A tarefa do docente tem um componente pessoal, criativo, imprevisível, que não deve ser ignorado. O professor por sua vez deve desenvolver seu trabalho em

situações pouco estruturadas e com pouca previsibilidade sobre sua evolução, por isso é necessária a presença do fator intuitivo e criativo.

Esse método educacional de utilizar imagem como recurso didático se enquadra no modelo alternativo, pois destaca o papel do professor como profissional reflexivo e criativo capaz de enfrentar as situações de troca que ocorrem nas escolas e de elaborar estratégias adequadas para resolver cada um dos problemas. A arte de ensinar através da imagem se aprende, embora em sua aquisição esteja presente um conjunto de fatores vinculados à história pessoal do professor. Estes também devem ser levados em conta ao se refletir sobre o desenvolvimento profissional dos docentes. A imagem é trabalhada no âmbito educacional em sala de aula como campo de expressão de valores, categorias e contradições de nossa realidade social. É por meio dessas imagens que reconstruimos o real, seja através de fotografias, filmes documentários ou ficção que nos sensibilizam de modo racional e/ou afetivo e com as quais transformamos nossa relação e percepção da realidade. Por se tratarem de imagens, explora-se a autonomia relativa deste universo sócio-cultural imagético, com as especificidades que lhe são inerentes, sem entendê-lo como mero reflexo de uma realidade sócio-cultural.

O PIBID de Ciências Sociais da UFRN é uma experiência fundamental onde a vivência, contato direto com os alunos formam uma só ligação, pois o professor em sala de aula pode utilizar uma metodologia voltada para a imagem como forma de integração e interdisciplinaridade a fim de explorar as possibilidades múltiplas das imagens oriundas da mídia, dos meios de comunicação para obter transformações curriculares importantes através do fomento da pesquisa e das mudanças da prática pedagógica.

De acordo com Martins (2014), a maioria parte das imagens cotidianas que retemos na memória é imprecisa, fruto da visão fugaz. As imagens mostram uma realidade social que dependem de informações que não estão nelas expressamente contidas. Diante disso deve ser compreendido seu conteúdo de maneira apropriada com o propósito de promover a apreciação da imagem é compartilhar suas experiências culturais com os alunos.

Essa metodologia educacional voltado para prática também pode ser sistematizada e tornar-se objeto de pesquisa do professor que irá propor alternativas para modificar o trabalho pedagógico, a fim de que o perfil docente deste contexto

contemporâneo esteja vinculado às novas demandas sociais, principalmente no que se refere à utilização do acervo imagético produzido pelos meios de comunicação de massa. Conforme aponta Maria Emília Sardelich:

É nesse sentido que se considera a produção de imagens como um desses mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento (SARDELICH, 2006, p. 459).

Um elemento socialmente impressionista capaz de arrancar a imagem de dentro de seu recorte visual preciso e propô-lo no âmbito do imaginário, muito mais do que no âmbito visual. Do mesmo modo que as impressões dos impressionistas produziram um novo código de ver estético e transferiram para a arte e o modo espontâneo de ver o homem comum, posso supor legitimamente que a fotografia intencionalmente documental, como “cópia do real”, fuge dos riscos dessas revelações. A memória visual e cotidiana não é provavelmente fotográfica nem corresponde do que foi o afastamento intencional da fotografia em relação ao movimento oposto da pintura (MARTINS, 2014).

A imagem como arte visual permite fazer uma análise das mesmas com a realidade dos alunos e melhorar o rendimento deles na escola tendo uma visão crítica, reflexiva capaz de absorver informações e fazer questionamentos, dialogar com o professor. A leitura sociológica da imagem quer dizer muitas coisas, ou seja, mostrar a diferença de valores, concepções, regras que regulam a mesma atividade em diferentes sociedades e essa imagem voltada para a fotografia condiz com a expressão e documento do imaginário nos modos de ver. Para o autor José de Souza Martins “sociólogos e antropólogos precisam muito mais do que uma foto para compreender o que uma foto contém” (Idem, p. 174).

A imagem pode ser lida pelos alunos e professores mais de uma vez ou por diferentes modos, pois as interpretações são diversas e variam com suas épocas também com diferenças leitura visuais e conhecimento do imagético. Portanto, a imagem que podemos interpretar na aula pode transparecer alegria, tristeza, serenidade, incertezas para serem refletidas sobre si mesmo e a realidade do mundo atual. Diante disso fazemos o questionamento e leitura sobre o olhar e o ver tendo

como objeto de estudo a imagem na escola e nos perguntamos, o que seria a imagem trabalhada em sala de aula?

“A imagem é efetivamente real, é nela própria uma realidade, mas não tem a realidade daquilo que representa.” (WOLFF, 2005). Na análise sociológica, preferimos as nossas precisões às imprecisões do outro, sem oferecermos ao leitor um esclarecimento sociológico consistente para essa escolha arbitrária, embora justificável, com os critérios da ciência. (MARTINS, 2014, p. 165).

No entanto, a imagem como arte independente de ser figurativa ou abstrata na escola está sendo tratada como objeto do saber, do conhecimento. Assim devemos compreender que arte é ir além do que ela quer dizer ou do que se vê, ou seja, é compreender as relações que ela mostra então a sua existência é essencial para a vivência e experiência escolar. Segundo Costa (1999) para que se tenha a fruição, é necessário entregar-se, é o encontro de duas subjetividades e de sensibilidades: a do público e a do artista.

Paulo Freire faz uma abordagem entre a relação teoria e prática no processo educacional; aborda que um aluno é muito mais que treinar e depositar conhecimentos, ainda que, para formação, necessitamos de ética e coerência que precisam estar vivas e presentes em nossa prática educativa. Bem como essa vivência e prática desperta a curiosidade de todos na escola se trabalhado uma metodologia diferenciada capaz de chamar a atenção, ser o foco em estudo, pois para Paulo Freire o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser (FREIRE, 2014, p. 85).

Para Souza e Lima (2007), a leitura dessas imagens que circulam nas mídias, pode tornar-se um ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência crítica trabalhada e exercitada desde a escolarização, para que os alunos, futuros cidadãos, tornem-se dominadores, pela consciência de seus discursos, da reflexão crítica e não meros reprodutores dos discursos alheios.

A pergunta que resta a fazer as escolas é se os professores e alunos estão preparados para entender e interpretar, inclusive as ideologias que ficam subjacentes na grande quantidade de imagens recebidas. A esse respeito, Gomes afirma que:

Estadistas, tiranos e as grandes estrelas sempre usam o poder da imagem para criar, por meio do encantamento visual, uma outra cegueira visual conseguida por meio da saturação do uso exaustivo da imagem para criar um olhar bem comportado pouco questionador. Esse movimento é contrário ao de uma educação visual pautada nas noções de autonomia interpretativa, sentido e poder de crítica (2008, p. 25).

“Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual” (DONDIS, p. 13). O importante é desenvolver nos alunos competências que lhes possibilitem construir e desconstruir as imagens dos diversos meios. Contudo podemos perceber que as atividades desenvolvidas em sala sob a ótica da imagem possibilitam momentos diferenciados para os alunos, onde as interações em meio às apresentações e aos temas causaram importantes reflexões sobre o conteúdo ministrado. É um método que não promove aceitação de todos, devido sua grande diversidade de subjetividades. Com o recurso das imagens o professor poderá levar os pressupostos teóricos da Sociologia fazendo com que a aula aborde o conteúdo e seja dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é um programa de incentivo à docência e que tem o objetivo de melhorar a qualidade de ensino da rede pública por meio de intervenções, projetos e atividades ligadas à leitura e produção de imagem como alternativa de método de ensino para que a aula não seja rotineira, tradicional. Com essa experiência no ambiente escolar foi primordial analisar quais necessidades sociais daquele meio, conhecer os alunos fazendo uma etnografia, observação do ambiente escolar, assim como levar para prática temas atuais para serem debatidos. O professor, em todo esse processo, deve fazer o papel de mediador, ou seja, é ele quem deve fazer a ponte entre o aluno e a imagem a ser lida. Logo, deve preparar o aluno para a fruição e desenvolver uma leitura crítica do mundo e estratégias de ler a imagem a ser debatida. Assim podemos concluir que a imagem facilita o aprendizado do aluno para captar o tema trabalhado em sala de aula, despertando interesse maior no estudante em interpretá-la criticamente.

REFERÊNCIAS

- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, Antenor Rita. **Linguagem Imagética e Educação**. Guarapari: ExLibris, 2008.
- Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2014.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, 1996, v. 39.
- SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, ago. 2006.
- WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In.: NOVAES, Adauto (Org.): **Muito Além do Espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005, p. 17-45.

Capítulo 4

A SOCIEDADE MUSICAL: O ENSINO DA SOCIOLOGIA PRESENTE NA OBRA DE ANTÔNIO CARDOSO

Prof. Esp. Allan Phablo de Queiroz
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)
E-mail: allan_shalom@hotmail.com

Pedro Augusto de Queiroz Ferreira
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)
E-mail: p.f.2008@hotmail.com

RESUMO: Diante do panorama musical a que temos acesso no dia a dia, topamos há algum tempo com um cantor originalmente religioso da igreja católica, que como muitos nordestinos contemporâneos seus, depois de uma penosa corrida em busca de estabilidade no eixo Rio-São Paulo, conseguia assinar contrato com uma gravadora brasileira. Porém, o seu sucesso estava simplesmente no que chamava a atenção, as letras de suas interpretações, que eram compostas para atentar para fatos da política, da educação, da sociedade, sem conservar muito o cerne de música comercial, sem cantar música essencialmente católica, mas também sem deixar de ser música religiosa. Nossos objetivos consistem em traçar primeiramente um perfil do artista, cuja primeira fase de carreira (1979-1982) ainda pode ser novidade para muita gente e uma análise de suas canções que demonstre que o ensino da sociologia pode se beneficiar de sua obra. Nossa metodologia consistirá em analisar os seus quatro primeiros trabalhos fonográficos lançados entre 1979 e 1982, observando logicamente a coerência entre as letras das canções que selecionamos para análise. Descobrimos uma verdadeira fonte de subsídios sociológicos. Canções essas que se revelam verdadeiros instrumentos de cunho social para reflexão e para discussão em sala de aula para o ensino da sociologia. Traremos com nossa análise, resultados relevantes à construção do ensino da sociologia na Educação Básica em uma linguagem fácil e dinâmica que é a música, veículo este que se conserva mais tempo em circulação.

PALAVRAS-CHAVE:

Religião. Educação. Música. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A produção de músicas direcionadas à doutrina social foi uma fase crescente na música católica de apelo popular. A gravadora, conhecida por muitos nomes desde a sua fundação, mas na época, apenas conhecida como Edições Paulinas Discos – por meio do selo Panorâmico – abriu espaços para a promoção de cantores comprometidos com mudanças sociais em 1976, escondendo em suas canções,

mensagens com a marca dos bispos e padres adeptos da “teologia da libertação”, e ao mesmo tempo, traziam a vontade de revolução nas veias da garganta e nos sulcos dos discos. O selo também foi o grande responsável por levar canções com letras-mensagem ao povo brasileiro, se bem que muitas vezes, a exemplo do seu braço editorial, apenas tenha distribuído obras de suas filiais italiana e espanhola, já que de uma congregação internacional, se tornou uma empresa multinacional. Alguns dos primeiros discos dessa temática foram gravados em 1976 e 1978, intitulados “Celebração da Liberdade”, com letra e música do Pe. Antônio Haddad SSS e interpretação do conjunto “Os Titulares do Ritmo”; e “Hosana Hey”, com letra e música de Roberto Malvezzi, e interpretação do ex-cantor de jovem guarda Luis Carlos Clay, respectivamente.

Artistas da própria gravadora como Reinaldo Cominato, Astúlio Nunes, ou até mesmo artistas famosos que passaram por ela como o “inesquecível” Jessé Fernando dos Santos (na época, creditado nos discos pelo pseudônimo Gilberto), imortalizado por canções que despontaram na MPB como “Porto Solidão”, deram voz e corpo a canções desse tipo de linha. Um deles, que ironicamente foi descoberto quase que por último, Antônio Cardoso – baiano – foi descoberto em 1978 pelo Pe. José Fernandes de Oliveira, scj (Pe. Zezinho, scj). Assinando com a gravadora, grava um compacto de estreia contendo quatro canções autorais em parceria com Reginaldo Veloso, padre pernambucano imortalizado por clássicos do hinário litúrgico católico, porém adepto da “TL” em 1979. No ano seguinte, conta sua história em um LP de doze faixas, intitulado “Migrante” (1980, Panorâmico).

Sua consagração vem com o LP seguinte, o disco “Histórias da Gente” (1981, Panorâmico), que trouxe a maior carga de canções sociais e de análise da realidade ao redor – coisa que era rara em discos solo de cantores da gravadora, era mais frequente em discos celebrativos e projetos especiais com vários desses artistas – também o primeiro a quebrar tabus que na época não se podiam discutir tanto assim em canções, tais como a ecologia, a deficiência física e a distribuição injusta de recursos para a pobreza, principalmente. Irônica e passivamente, a partir de 1985, quando saiu da gravadora e lançou o disco “Trilhos da Fé” pela gravadora/produtora carioca Verbo Filmes – passando a partir daí, mais de oito anos sem gravar nada em estúdio, mas se apresentando pelo país em turnês – o disco, assim como os primeiros de sua carreira, caiu no ostracismo rapidamente, sendo substituídos pelas letras mais modernas e de

apelos mais religiosos do que sociais a partir de sua volta triunfal à gravadora e ao cenário artístico em 1994. Ainda em atividade, Cardoso se acha na mesma gravadora e lançando cada vez mais discos sem o menor apelo social que marcou o início de sua carreira, visto que assim como a “TL” afundou um pouco por causa da velhice de seus líderes mais antigos, a gravadora já não mais importava gravar nada deste tipo de caráter musical.

Nosso trabalho originalmente queria ser uma luz a partir do olhar da obra deste artista, transpondo seu conteúdo para uma tentativa de utilização didática em sala de aula. Já é tradição analisarmos discos ou canções que marcaram época, formando um mosaico de análises que nos ajudarão futuramente em recursos didáticos no ofício do ensino. Nossa metodologia se vale do próprio registro fonográfico registrado em 1981 em LP e remasterizado em arquivo digital para uma melhor compreensão do que se trabalha. Utilizaremos como teoria, alguns dos manuais da Igreja Católica que estão ao nosso alcance, chamados “paralitúrgicos”.

1- A “TL”

Para os menos experientes, a “TL” (Teologia (do Cativo) da Libertação) é uma ideia lançada na América Latina em meados dos anos 1950, quando da realização da I Conselho Episcopal Latino Americano (CELAM) no Rio de Janeiro em 1955, sob o olhar atento do Papa Pio XII. O termo foi cunhado pelo padre peruano Gustavo Gutiérrez. O movimento saiu em busca das suas raízes durante o Vaticano II (1962-1965) e depois, durante os CELAM's seguintes, o de Medellín (1968) na Colômbia e o mais polêmico de todos, o de Puebla (1979) no México. A ideia, originalmente muito boa, levou em poucos anos a crer que o marxismo exageradamente presente nas concepções poderia comprometer seriamente o andamento da ideia defendida pelo catolicismo de que o homem não é livre para si mesmo, e sim, de servir os outros, levando a interpretações errôneas tanto da leitura básica das Escrituras quanto da

leitura dos documentos e subsídios eclesiais do Vaticano. Em 1984, o cardeal Ratzinger (futuro Papa Bento XVI) assinou um documento que comprovava tudo isso¹.

Recentemente, em 2007, mais um CELAM realizado no Brasil, em Aparecida do Norte/SP e sob os olhos atentos do mesmo cardeal, então na condição de Papa. Leonardo Boff, em um de seus mais conhecidos livros, explica resumidamente o amor pelos pobres de maneira quase exagerada:

A teologia da libertação nasceu de uma profunda experiência espiritual: a sensibilidade e o amor pelos pobres que compõem a enorme maioria do nosso continente. Os pobres, além de sua determinação econômica, constituem o lugar de uma teofania e cristofania e a possibilidade para o homem, de um encontro com a salvação. [...] o amor se acha em sua medula. Esse amor não é fruto de uma teologia, é seu ponto de partida. E o amor é práxis, não teoria. [...] No afã de descobrir os mecanismos geradores da pobreza, a teologia da libertação se viu obrigada a procurar uma racionalidade mais pertinente que aquela que a tradição teológica oferecera pela filosofia. Esta não perdeu sua função; ganhou outras tarefas (BOFF, 1989, p. 44).

Boff explica que a opção pelos pobres se dá em um caminho quase que contrário ao caminho ensinado pela Tradição Magna da Igreja, que recebe o auxílio do Magistério Romano, que por sua vez, está ligado às Sagradas Escrituras, formando assim a trinca clássica da Sagrada Tradição da Igreja Clássica. O método da TL pressupõe o uso até mesmo de uma filosofia que não está associada a nenhuma vertente cristã dentro da filosofia, talvez às vias dos ateus, que são os melhores (na opinião dele) para explicar a própria TL.

2- A SOCIEDADE EM DISCO

Em 1976, o primeiro disco socialmente correto da música popular brasileira teria sido gravado nos estúdios das Edições Paulinas, o disco “Celebração da Liberdade”, que trazia canções sobre a escravidão negreira que sugeria uma comemoração de sua abolição. A TL registrava poesias que viravam canções e

¹ RATZINGER, Joseph. *Libertatis Nuntius*. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1984. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19840806_theology-liberation_po.html.

frequentemente eram gravadas (ou não) em disco e provocavam a censura federal que agia com seus vetos. A escravidão, a prostituição, o trabalho infantil, as chacinhas, as violências da rua e os acidentes de trânsito eram temas frequentes para tal movimento, tanto que em 1982, devido a uma amizade incrível entre Dom Pedro Casaldáliga e Milton Nascimento, surgiu a “Missa dos Quilombos” (Ariola/PolyGram), porém esta participação da TL na MPB já era bem observável no disco “Sentinela” do mesmo artista dois anos antes na faixa-título, composta e gravada sob pedido do mesmo bispo. Astúlio Nunes e Reinaldo Cominato dominavam a cena na gravadora e eis que surge no elenco desta um cantor que roubaria essa cena assinando com a RGE (hoje, propriedade da Som Livre), originalmente Fernando Santos, que depois passou a usar seu primeiro nome, Jessé. Este, sendo um cantor de algumas produções com canções da TL, logo passaria a se dedicar a canções mais sérias do ramo secular. Antônio Cardoso surge na cena apresentado à gravadora por seu maior artista, Pe. Zezinho SCJ em 1979 e compõe canções provocantes logo no primeiro lançamento.

Ativemo-nos neste artigo ao seu segundo LP, “Histórias da Gente” (1981). As canções listadas na *playlist* do disco condizem bastante com uma dinâmica de temas sociais ao extremo. Nem todas elas, é verdade. Porém, a grande parte carrega uma forte carga social. A primeira e a oitava faixas, “Mera Paisagem” e “Colonização” induzem a um comportamento de preservação da Amazônia e de reflorestamento em massa com os seus refrãos altamente explícitos: “Não chore por mim, Amazônia!” e “Quem é o jagunço que pinta e agita, que faz e desfaz e nunca se explica?”. Numa época em que as críticas ecológicas eram tratadas como lixo musical, estas duas canções bem que poderiam ser aproveitadas para tal fim.

No lado A e no lado B do disco, encontramos seis críticas sociais, dentre elas, destacamos três das letras mais socialmente carregadas para melhor ilustração do tema. Não nos prenderemos às letras, porém deixamos estas três para melhor compreensão:

MARIA MULHER
(Antônio Cardoso)

Nossa Senhora que saiu de porta em porta
Com um filho pra nascer e ninguém quis receber
Nossa Senhora que até hoje ninguém vê
Que não tem onde morar, que não tem o que comer

[...]

Nossa Senhora que se veste de alegria
E se chama Maria pra qualquer resolução
Nossa Senhora que diz sim na hora certa
E conserta o mundo velho com a sua decisão

Nossa Senhora que na hora do trabalho
Não recebe bom salário, nem tem justa posição
Nossa Senhora que ainda sofre quando vê
Que seu filho vai morrer pra salvar a situação

O PLANTADOR

(Antônio Cardoso)

O plantador que vê a terra à sua frente
Só vai ficar contente quando nela trabalhar
A vida inteira é um “fazer a plantação”
É calejar as suas mãos e ver a roça levantar

A terra inteira é uma bênção do Senhor
Pra todo bom trabalhador que nela vai frutificar
O homem que semeia o fruto neste chão
Não pode ver faltar o pão na sua mesa sem chorar

A nuvem passa e relampeja à minha frente
A trovoada é um sinal que o tempo um dia vai mudar
Mudar de rumo pra ver se aprumo o passo
Vou fincar os pés no chão e dessa terra desfrutar

Não sei quem foi que dividiu a terra assim
Deixando tudo tão ruim pra quem vai nela trabalhar
Tenho certeza que um dia o nosso rei
Vai começar de novo ensinar a comungar
E o plantador vai ter lugar

LEVANTE, HOMEM

(Antônio Cardoso)

Levante da calçada, homem
Venha aqui pro seu lugar
Venha comer aqui na mesa
Deixe logo essa tristeza
E depois vai descansar

Se retire dessa fila, homem
Suas pernas vão cansar
Venha aqui pro consultório
Diga logo o que precisa
Não há nada que pagar

Guarde bem os documentos, homem
Você tem que trabalhar
Não se esqueça que suas mãos

Foram feitas pro trabalho
Você tem o seu lugar

Levante essa cabeça, homem
Trate logo de lutar
Não se queixe dessa vida
Nem se afrouxe com a bebida
Do arrocho que se dá

Analisando mais profundamente, vemos a sociologia da doutrina social bem presente nas canções. Exibimos aqui apenas um exemplo de como a Sociologia pode e deve ser usada em sala de aula. Utilizadas como reforço, as canções deste disco podem ser explanadas em vários setores, como o trabalho escravo (considerado como crime na atualidade), como história do Brasil, com a letra da canção “Colonização”, que evoca as primeiras cruzadas pelas terras brasileiras para conquistas e desmatamentos. Uma outra faixa, “Máquinas” de Peninha, evoca a mudança da emoção pelas máquinas. A mecanização do homem em viés da tecnologia evoca ideias trabalhadas pelo francês Edgar Morin, como o “princípio do caos e da reorganização” e muitos outros conceitos. Vemos nestas canções também, temas como direitos da mulher, lida com direitos humanos, a pobreza, conceitos que trabalham a reivindicação do direito básico à saúde e aos primeiros socorros, como também algumas com tema de relação familiar.

Abaixo, apresentamos a *playlist* original com as divisões em lados na estética dos LPs e os temas que percebemos e podem ser trabalhados sem problemas em uma sala de aula de Ensino Médio e de Ensino Fundamental.

LADO A

- 1- MERA PAISAGEM (Ecologia)
(Toninho de Barros)
- 2- MÁQUINAS (Divisão do Trabalho)
(Peninha)
- 3- O PLANTADOR (Agricultura e Direitos Humanos)
(Antônio Cardoso)
- 4- MÃE MÃO-DE-OBRA (Relação Familiar e Educação)
(José Melquíades Ursi / Alceu Silva Filho)
- 5- LEVANTE, HOMEM (Saúde e Direitos Humanos)
(Antônio Cardoso)
- 6- ESPERANÇA (Igualdade Social)
(Pe. Ivo Facchini SDB / Antônio Cardoso)

LADO B

- 1- O CANTADOR (Portadores de Deficiências Físicas)

- (Pe. Hilário Cristofolini / Antônio Cardoso)
2-COLONIZAÇÃO (Igualdade Social)
(Antônio Cardoso)
3- HISTÓRIAS DA GENTE (Igualdade Social)
(Antônio Cardoso)
4- MARIA MULHER (Pobreza e Direitos Humanos)
(Antônio Cardoso)
5- A VERDADE VOS LIBERTARÁ
(Direitos Humanos / Liberdade Religiosa)
(Pe. Zezinho SCJ)
6- GIRA, MOINHO (Ética Comunicacional)
(Luís Sérgio)

No mais, deixamos as conclusões aos ouvidos de quem se dispuser a escutar e analisar mais profundamente do que fizemos esta obra.

CONCLUSÃO

Enfim, o disco é um panorama não só da história do momento em que foi lançado, mas um registro da doutrina social disfarçada de poesia que tem o poder de alcançar multidões e ficar na memória de muitas pessoas. Segundo uma frase de autor desconhecido, “artigos permanecem mais tempo do que música na cabeça do povo, porque circulam mais nos espaços acadêmicos”.

Quisemos com este trabalho iniciar uma observação mais séria sobre a história da música popular brasileira e provar que a música também pode ficar um pouco mais na memória das pessoas e também transformar um pouco suas vidas. O ensino médio nos pareceu propício a mostrar-se um tanto quanto um terreno excelente para disseminar sementes de aprendizado e de histórias distintas de momentos que podem ser interpretados de diferentes e diversas maneiras pelos alunos através de músicas seculares. Então, por que não trazer à sala um disco de música religiosa; mas acima de tudo, música social? Fizemos nossa parte e abrimos espaço para quem se aventurar a analisar mais obras não só da gravadora supracitada como do artista, que também conta com uma discografia repleta de canções dessa vertente de trabalho.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Teologia do Cativo e da Libertação**. 2. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

CIPRIANI, V (org.). **Bíblia Sagrada**. Tradução Ecumênica Bíblica – TEB. São Paulo: Loyola, 1994.

CNBB (org.). **Código de Direito Canônico**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

CNBB (org.). **Papa Francisco: mensagens e homilias** – MJ/Rio 2013. Brasília: Edições CNBB, 2013.

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 2005.

WOJTYLA, Karol (org.). **Catecismo da Igreja Católica**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

Capítulo 5

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: “O QUE” E “COMO” ENSINAR?

Maria Eduarda Pereira Leite

(Licencianda em Ciências Sociais e Bolsista do PIBID Sociologia
na Universidade Federal da Paraíba – UFPB)
Email: mariaeduardapereiraite@yahoo.com.br

RESUMO: A proposta do presente trabalho é debater sobre os procedimentos didáticos pedagógicos para o ensino dos conteúdos sociológicos no nível médio da educação básica. A motivação para a construção desse trabalho veio do contato desta aluna com a disciplina de sociologia a partir do período que ingressou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de Sociologia da UFPB. O presente trabalho também se propõe a direcionar o olhar para os documentos que normatizam a disciplina de sociologia no ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), e o que estes documentos dizem sobre “o que” e “como” aplicar os conteúdos da sociologia nos currículos escolares atuais do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE:

Conteúdos sociológicos. Ensino Médio. PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre as atividades didáticas para o ensino dos conteúdos sociológicos no nível médio desenvolvidas no primeiro ano de participação da autora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, subprojeto de sociologia da UFPB, visto que nos encontramos em um momento que a Sociologia ainda está consolidando seu espaço no âmbito do ensino médio (apesar de sua obrigatoriedade no currículo ser desde 2008, com a alteração da Lei nº 9394/96) e trazer as experiências em sala de aula para um debate mais amplo, pois, abre espaço para as trocas de experiências e um consequente aperfeiçoamento das técnicas didáticas.

Para tal, dividiremos o trabalho em dois momentos. No primeiro, traremos uma breve leitura dos documentos oficiais que normatizam a disciplina de sociologia

no ensino médio, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) – Sociologia e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E, no segundo momento, farei algumas considerações sobre a experiência da atuação em sala de aula, os temas e conteúdo de sociologia aplicados na disciplina, para, enfim contrapor as concepções dos documentos e os obstáculos das disciplinas em sala de aula.

O relato deste estudo é fruto do primeiro ano de participação da autora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de sociologia da UFPB. Os acompanhamentos das aulas aconteceram na Escola Estadual de Ensino Médio Escritor José Lins do Rego, que fica localizada no bairro do Cristo Redentor da cidade de João Pessoa. Tentaremos apresentar as expectativas e realidades do discurso pedagógico através da sociologia enquanto disciplina escolar. Tentarei descrever em seguida a maneira como acontecem essas práticas, o contato com os temas, conceitos e teorias da sociologia aplicadas ao Ensino Médio.

OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais, que orientam a educação para o nível médio, a começar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscam um perfil de educação que orienta os jovens para a vida adulta e, também busca orientar os professores na abordagem de novas metodologias. A elaboração dos PCNs, em relação ao ensino da sociologia, busca sistematizar o conhecimento sociológico, pois, segundo o documento, “o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno”.

O documento, para citar como exemplo neste trabalho, aborda os fundantes do campo do conhecimento sociológico (Marx, Weber e Durkheim) e as questões centrais abordadas pelos teóricos para promover a compreensão da realidade do mundo atual, obviamente o documento, o cuidado que se deve ter ao utilizar esses autores, visto que, como todo autor, são frutos de seus tempos. Os Parâmetros, além de propor os conhecimentos a serem ensinados no nível médio, também propõem as competências e habilidades a serem desenvolvidas, tais como: “representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sócio-cultural”.

Por outro lado, Sarandy (s.d), diz que os PCNs, trazem uma concepção do ensino médio como se fosse uma preparação para o trabalho, e por isso, “em certo sentido, não apresentam uma visão propriamente nova”.

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 (SARANDY, s.d., p. 63).

Quanto as OCNs, em sua elaboração estão presentes as preocupações e orientações gerais, voltados para o Ensino Médio competências, interdisciplinaridade, contextualização, discorrendo longamente sobre esses princípios, aos quais se organizam a disciplina (BEZERRA, 2007). Ainda segundo o autor, o foco das “Orientações curriculares para o Ensino Médio, volta-se para o lugar central que ocupam as disciplinas científicas e sua importância na busca da realização dos objetivos propostos para o Ensino Médio pela LBD/96.”

Os documentos que são apresentados à comunidade escolar, não devem ser lidos como se fosse uma “receita de bolo”, apesar de serem documentos que carregam consigo a responsabilidade de orientar quem lida com o ensino médio, no sentido também de buscar uma prática pedagógica que lhe dê significado (BEZERRA, 2007). Nosso objetivo nesse ponto do trabalho é abordar alguns pontos desses documentos para que possamos construir uma discussão no que se refere ao “que” e “como” ensinar a sociologia no ensino médio.

O texto das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia no ensino médio ressalta que é preciso aproximar o jovem educando a Sociologia, “quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade.” Mas, um dos problemas que se encontram no ensino da disciplina, é justamente a transposição de conteúdos e práticas vistos no ensino superior para serem ensinados no nível médio.

As OCNs (2006) chamam a atenção para a necessidade da mediação pedagógica que varia e se redefine nos conteúdos, nos métodos, nas avaliações e nas condições de aprendizados dos alunos. Mas, não é só a mensagem que importa, e sim, também, como se apresenta essa mensagem.

A Sociologia ainda não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre o que ensinar no Ensino Médio, talvez, como as OCNs (2006, p. 103-104) destacam, por não haver ainda uma comunidade de professores de Sociologia nesse grau de ensino, “quer em âmbito estadual ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdo, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas”

Sendo assim, por ainda não haver um consenso sobre o que ensinar no nível médio, o professor de sociologia fica à vontade para escolher que conteúdos trabalhar. As OCNs, assim os livros didáticos, apontam três suportes principais ao ensino de sociologia. São eles: conceitos, temas e teorias. Mas esses suportes visam apenas levar os professores a elaborarem suas próprias propostas a partir de suas experiências ou imaginação.

Araújo (2013), afirma que dentro das perspectivas que foram sugeridas os recortes dos conteúdos sociológicos, em conceitos, temas e teorias, “cada um deve abrigar consigo suas respectivas dimensões: a teoria abrigando a dimensão compreensiva, o conceito abrigando a dimensão discursiva e os temas uma dimensão concreta”.

A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA E O PIBID

A partir das leituras acima dos Documentos Oficiais, pretendo nesse ponto do trabalho, falar um pouco sobre as minhas intervenções em sala de aula, a partir do projeto PIBID, o qual sou bolsista, com o objetivo de, ao final, pensar a relação da prática efetiva em sala de aula com as orientações contidas nos PCNs e nas OCNs.

Nos primeiros dias de aula, como se tratava de uma turma da 1º série do ensino médio, foi perceptível o semblante e a surpresa da disciplina desconhecida e que faria parte da grade de conteúdo escolar, visto que a Sociologia encontrava-se ausente dos currículos escolares desde a implantação dos regimes militares. Sua reinserção nos currículos escolares (em alguns estados) só aconteceu após 20 anos da volta do Estado Democrático por força da obrigatoriedade da Lei nº9396/96, alterada pelo parecer do Governo Federal em 2008, o art. 36, parágrafo 1º, inciso III, onde afirma a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio.

A apresentação de “O que é sociologia?” foi o ponto de partida para apresentar aos alunos um novo mundo de conhecimento. Nas aulas seguintes, falamos sobre “socialização”. Para abordar esse tema, foram utilizados recursos didáticos, como vídeo das “Meninas Lobo”, para despertar nos alunos a imaginação sociológica. Com isso percebemos que abrir essa interação entre o professor e aluno nas aulas é bastante proveitoso, pois há um maior envolvimento e participação dos alunos, eles assimilam melhor o conteúdo e trazem exemplos onde o professor faz a ponte com os conceitos propostos e mostra que o conhecimento sociológico é uma forma de ver o mundo.

Com o passar das semanas, percebemos também a importância da utilização do livro didático como forma de orientação das aulas. O livro adotado pela rede estadual de ensino da Paraíba é o livro “Sociologia para o ensino médio” do Nelson Tomazi (2010). Percebemos que quando a professora utilizava apenas o quadro, sem o acompanhamento do livro, havia uma dispersão maior na atenção dos alunos, deixando-os vulneráveis a se envolver em conversas dispersas e com isso acabavam não prestando atenção nas explicações do professor.

Quando as aulas tratavam de assuntos que estavam próximos da realidade dos alunos, havia um maior envolvimento. E quando nós, bolsistas, tivemos a oportunidade de aplicar alguns exercícios em sala, abordamos temas que estavam próximos da realidade dos alunos, pois, o nosso objetivo era fazer com eles questionassem sua própria posição no mundo. Uma atividade que realizamos sobre o tema da desigualdade social amparada no pensamento teórico de Karl Marx, teve o resultado esperado alcançado, pois, ao analisarmos as respostas percebemos que a grande parte da turma reconhecia que no Brasil o índice de desigualdade social era muito elevado e que eles mesmos vivenciavam essas desigualdades.

Também deixamos claro aos alunos que as desigualdades advindas da divisão da sociedade em classes, não explicam tudo, pois, como afirma Santos [s.d], “as desigualdades sociais são produtos da condição de acesso desproporcional aos recursos, materiais ou simbólicos, fruto das divisões sociais de classe, de raça e de sexo, por exemplo”.

Nossa experiência de estágio do PIBID está sendo de grande importância para pensar teoricamente a prática e operacionalizá-la durante nossa formação acadêmica. Fazemos observações em sala de aula, ministrando e planejamos

atividades didáticas como aulas expositivas e dialogadas. Mas, também percebemos que não basta apenas a inserção de novos recursos metodológicos, é preciso abrir um diálogo com o aluno para conhecer a sua realidade e fazer com que ele a compreenda, mediante os conteúdos de sociologia aplicados em sala de aula.

Concluindo o segundo ponto deste trabalho, podemos dizer que o PIBID cumpre um papel de fundamental importância na formação do licenciando, uma vez que nos dá o desafio de pensar uma transposição didática, ou seja, de levar o conteúdo teórico da Sociologia ao mundo do ensino médio, ajudando assim, os jovens a compreenderem a sociedade em que vivem. Mas, também temos em mente que esse é um trabalho de longo prazo diante dos problemas que temos encontrado nas escolas, como o desinteresse dos alunos pela disciplina, visto que não participam ativamente das aulas e não dá à mesma importância a sociologia igual dá a português ou a matemática. Também há o problema da má formação do docente que, muitas vezes não é formado na área de sociologia ou Ciências Sociais e isso dificulta o ensino da teoria sociológica.

Mas todas essas experiências e esses contatos com a realidade escolar que o PIBID proporciona nos demonstra que é o momento de nos debruçarmos sobre a formação e a qualidade da educação pública brasileira. Visto que o Programa diminui o distanciamento entre a universidade e a escola, que é uma das premissas para se transformar o atual cenário da educação pública brasileira.

CONCLUSÃO

O propósito deste trabalho foi de trazer as experiências em sala de aula para um debate mais amplo, buscando trocar experiências e um consequente aperfeiçoamento das técnicas didáticas, contrapondo as concepções dos documentos com obstáculos das disciplinas em sala de aula, acredito então que este objetivo foi alcançado, na medida em que sugerimos que os conceitos e temas sociológicos não fossem apenas jogados em sala de aula para os alunos, mas, que fossem abordados a partir da realidade dos mesmos.

No entanto, não se pode deixar de apontar as limitações do trabalho. Primeiramente, é preciso ter em mente que as observações feitas no relato de

experiência dizem respeito às técnicas pedagógicas de apenas um professor, com suas particularidades no percurso do aprendizado da turma. E muitos são os desafios que aguardam a Sociologia nesse processo de implementação, não só as metodologias de ensino.

Encerramos então este trabalho, com a sensação de que o objetivo foi alcançado neste primeiro ano de PIBID, visto as oportunidades que o Programa nos oferece para discutir e exercitar o aprendizado de “o que” e “como” ensinar sociologia no ensino médio, agregando conhecimentos e experiências do contato com as escolas, os alunos e os professores do ensino médio. E, também levamos em conta, a importância da leitura dos documentos oficiais que normatizam a disciplina, e mostra caminhos alternativos ser seguidos (ou não) para o ensino de sociologia no nível médio.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vanessa Gomes. **Entre Teoria e Prática**: o que diz as OCEMs de Sociologia e o que faz o professor em sala de aula. Fortaleza, abr., 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/4745024/Entre_Teoria_e_Pratica_As_OCEMs_de_Sociologia_e_a_Escola. Acessado em: 18/04/2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, vol. 4, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acessado em: 10/04/2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Ciências humanas e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acessado em: 10/04/2014

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Orientações curriculares para o ensino médio**: proposta pedagógica. Coleção Salto para o Futuro, set. 2007, nº 16. Texto disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/105209Orientacoescurriculares_2.pdf. Acessado em: 10/04/2014

CARARO, Pamela Marianne; HOLLANDA, Isadora Silva de; OLIVEIRA, Lívia Lopes de. **Relato das experiências adquiridas no projeto PIBID**. Curitiba, novembro de 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4304_3328.pdf. Acessado em: 18/04/2014.

MORAES, Amaury; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Metodologia das Ciências Sociais**: relendo as OECM – Sociologia. Capítulo 2. In: Coleção Explorando o Ensino – Volume 15 – SOCIOLOGIA, p. 45-53. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/franciscobeltrao/arquivos/File/disciplinas/sociologia/metodologia_de_ensino_de_c_sociais.pdf. Acessado em: 21/04/2014

SARANDY, Flávio. **Propostas Curriculares em Sociologia**. In: Revista Educação e Sociedade, n° 61 (s.d). Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es04.pdf>. Acessado em: 25/04/2014.

Capítulo 6

APERFEIÇOAMENTO EM SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DO IFPE CAMPUS PESQUEIRA

Anicélia Ferreira da Silva

(Mestranda do Curso Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio - FUNDAJ
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE)

PALAVRAS-CHAVE:

Sociologia. Formação continuada. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores da educação básica encontra-se entre as prioridades do Ministério da Educação, explicitadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para garantir educação de qualidade, centrada no aprendizado do educando. A criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é uma das respostas a esse compromisso. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Instituída pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tem por finalidade apoiar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica. Dentre os princípios da política nacional está a formação docente construída em bases científicas e técnicas sólidas, como compromisso público de Estado. Pretende o Ministério aumentar o número de professores formados por instituições públicas de educação superior e garantir um referencial de qualidade para os cursos de formação inicial e continuada, sintonizando-os às necessidades formativas da educação básica e aos problemas da sala de aula.

Como estratégia de planejamento do apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para o alcance dos compromissos postos no PDE, o MEC instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual cada uma dessas instâncias consolida suas demandas, entre elas as ações de formação. Também como instrumento de planejamento, o MEC definiu o Catálogo de Cursos de Formação Continuada e criou, em 2012, o PDE Interativo, que possibilitou levantar o interesse dos professores, por meio da internet, nos cursos de formação oferecidos com base na demanda identificada nos PAR. A partir deste levantamento, foi disponibilizada na matriz orçamentária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, recursos que viabilizaram este curso.

O referido curso, mais que um curso de Ensino de Sociologia, caracteriza-se como processo imerso na totalidade concreta e se desenvolve a partir de pensamentos e conceitos sociológicos. Através dele, pretende-se propiciar ao professor da disciplina de Sociologia uma formação complementar, tendo em vista a necessidade de preencher lacunas da formação inicial e ou de complementar a formação daqueles que não são graduados na área de Ciências Sociais, por meio de abordagens, conteúdos e métodos que possibilitem a construção do conhecimento sociológico.

O trabalho ora apresentado tem por conteúdo a forma de organização do curso, metodologias aplicadas, bem como seus impactos iniciais, erros e acertos.

1- OBJETIVOS DO CURSO

1.1- Objetivo Geral

Contribuir para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, através da articulação entre teoria, conceito e temas, visando desenvolver a compreensão crítica das mudanças sociais no tempo e no espaço pontuando a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, condição de deficiência. Onde as questões didático-pedagógicas estejam relacionadas com a ciência, cultura, relações sociais, de trabalho e respeito ao meio ambiente, integradas e articuladas às práticas do

professor de Sociologia, bem como de outros componentes curriculares na Educação do Ensino Médio.

1.2- Objetivos Específicos

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em situações relativas ao ensino da Sociologia;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da formação continuada nas escolas, propondo situações que incentive a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Articular os conteúdos estudados no ensino básico com os do ensino superior, favorecendo a transposição didática;
- Complementar e solidificar a formação dos professores que atuam na disciplina de Sociologia no ensino básico, despertando o prazer e a reflexão numa reinvenção das relações com o conhecimento e destes com a realidade social em que está inserido;
- Desenvolver competências e habilidades no uso de tecnologias da informação;
- Propiciar o desenvolvimento de atitudes de respeito e de compreensão com relação à diversidade sociocultural das sociedades e da sociedade brasileira, em particular;
- Contribuir para a compreensão de problemas e questões do presente e de suas relações com a dinâmica de mudanças e permanências dos processos sociais fazendo o uso de novas tecnologias;
- Promover a confrontação de versões e interpretações sobre um mesmo fato social;
- Promover a aquisição de ferramentas intelectuais e a formação de atitudes de que capacite os alunos a participarem dos debates presentes no contexto social brasileiro e internacional.

2- METODOLOGIA DO CURSO

As atividades relativas aos processos de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas na modalidade presencial no Polo de Pesqueira – IFPE – Campus

Pesqueira, e no Polo de Garanhuns – IFPE – Campus Garanhuns, consistem na abordagem de um processo de construção do conhecimento, com aulas teóricas e práticas, sendo utilizados diferentes recursos como apostilas, recursos audiovisuais e dinâmicas de sensibilização, pesquisa *in loco*, realização de seminários, palestras, mesas-redondas, visitas técnicas, aquisição de materiais diversos, com o intuito de viabilizar a execução dos cursos. As aulas teórico práticas serão desenvolvidas de forma diversificada, com a presença dos alunos e do professor responsável pelo componente curricular, através de aulas expositivas. A exigência da presença de no mínimo 75% é pré-requisito para obtenção do certificado de aperfeiçoamento.

Esse curso tem duas turmas, uma no Polo Pesqueira e a outra no Polo de Garanhuns. Cada turma com quarenta alunos matriculados, que vivenciam as 120 horas previstas, divididas em quatro componentes curriculares com 30h cada componente, aos sábados das 8h as 13h, sendo um componente na modalidade semipresencial.

O componente oferecido na modalidade semipresencial utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE para apoio aos 25 % da carga horária total do Curso. As atividades propostas foram desenvolvidas em diferentes formatos, com periodicidade semanal inclusive as atividades de caráter avaliativo. Realizadas à distância, através da plataforma Moodle, numa sala virtual elaborada especificamente com essa finalidade e organizada em semanas que iniciavam na quarta-feira e encerravam na terça-feira da semana subsequente.

No ambiente virtual de ensino e aprendizagem foram disponibilizados textos, links de acesso a vídeos e a páginas na internet, textos *online* e outros materiais necessários ao bom desenvolvimento do curso. Para promover a interação e participação dos estudantes foram utilizadas as principais ferramentas de informação e comunicação à disposição no Moodle, tais como: fóruns, chat e mensagens, além de outras atividades como: questionário, envio de arquivos, dentre outras. O curso privilegiou o equilíbrio entre atividades realizadas individualmente e coletivamente de forma colaborativa e cooperativa, numa perspectiva do incentivo a autonomia, coautoria, e interação, tomando os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento e o ensino na perspectiva da mediação pedagógica. Algumas vantagens ocorrem com o processo de contato com conteúdo dos componentes:

- Flexibilidade do horário de estudo, de acordo com a disponibilidade de cada aluno, podendo adequar suas horas para estudo para as demais disciplinas entre outras atividades;
- Possibilidade de acompanhamento do conteúdo a partir de qualquer lugar com acesso à Internet;
- Maior facilidade para entendimento do conteúdo, pois possibilita a sua revisão permanente e, também, como exercícios de avaliação da aprendizagem;
- Atendimento personalizado com a disponibilidade contínua do professor para retirar dúvidas, por meio de e-mails e fóruns.

Por ter acesso a instrumentos tão diversificados, é importante salientar a responsabilidade do aluno em realizar as atividades propostas dentro dos prazos estipulados, considerando que o professor tem total autonomia para determinar as datas e as formas de avaliação a serem adotadas, nesta modalidade, para verificar o aproveitamento das atividades de ensino-aprendizagem. Além do que, as atividades avaliativas e de participação postadas via portal em todas as aulas obedecem a perspectiva de uma avaliação contínua.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concebido a partir de uma inquietação decorrente das aulas no Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, o curso vem atender a uma demanda específica dos professores de Sociologia do Ensino Médio. Sobretudo no interior, onde os cursos de Ciências Sociais e Sociologia são escassos, tendo iniciado alguns poucos à distância, os professores que lecionam a disciplina são escolhidos aleatoriamente, geralmente, entre os docentes das Ciências Humanas, podendo ser incluídos também profissionais de outras áreas. As Orientações Curriculares Nacionais já denunciavam:

[...] não se tem ainda uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito

de conteúdos, metodologia, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. (OCN, 2006, p. 103).

Com efeito, há uma demanda de formação na área, visto que praticamente nenhum professor tem a formação específica para lecionar Sociologia. E mesmo os que a têm, sofrem com a falta de espaços para debates. A partir da promulgação da Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da LDB, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, faz-se necessário um olhar mais atento a esta área de atuação. Sensibilizados com esta questão, mediante o conhecimento da demanda existente, o IFPE – campus Pesqueira, que integra a Rede Nacional de Formação de professores, elaborou o projeto básico para o curso, com carga horária de 120 horas. Já tendo sido oferecidos outros cursos, na área de Matemática e Geometria, passa a oferecer o Curso de Sociologia, ampliando sua atuação em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino.

As exigências de formação continuada de professores é preconizada nos documentos normativos e orientadores da educação básica no Brasil, conforme consta nos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2013:

[...] III - Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos e funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federativos, e as escolas que os integram, indistintamente da rede que pertençam (BRASIL, 2013, p. 8).

Fica claro que a formação inicial já não é suficiente, pois os conhecimentos, especialmente na área de Ciências Humanas, renovam-se constantemente dada a dinâmica da sociedade.

A apropriação de teorias e conceitos favorece a compreensão crítica das mudanças sociais no tempo e no espaço pontuando a consciência da diversidade, respeitando as diferenças. A discussão e articulação de teorias, conceitos e temas das Ciências Sociais, especificamente no campo da Sociologia, Política e Antropologia, em consonância com a prática docente é um grande desafio, e principal objetivo do ensino de sociologia, como é possível observar nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco:

O pensar Sociológico implica a apropriação das bases teórico-conceituais inerentes à própria Sociologia como ciência. Esse não é pois um processo natural e um tipo de pensamento que se desenvolve com base em temas abertos e sem intencionalidades claramente definidas. Assim, desenvolver esse tipo de pensamento implica a mediação didática de conceitos e teorias próprios da Sociologia, porque é no cerne dessa ciência que se encontram os instrumentos teórico-metodológicos para isso (SEDUC, 2013, p.43).

Ademais, essa apropriação permite ao professor otimizar o tempo de suas atividades didáticas pedagógicas. Em alguns aspectos as aproximações do desenvolvimento das atividades didáticas pedagógicas estão diretamente ligadas às teorias que os profissionais da educação adotam. É fato que, a prática pedagógica, bem como, a apresentação de conceitos sociológicos sem a devida compreensão podem contribuir para que a escola, consciente ou inconscientemente, torne-se, segundo Bourdieu e Passeron (1970), uma reprodutora de desigualdades.

O curso de Aperfeiçoamento no Ensino de Sociologia, relatado neste trabalho, vem ampliar o universo conceitual dos professores direcionando suas atividades de ensino, na possibilidade de articular, aprofundar e discutir conceitos e teorias sociológicas com temas atuais, na perspectiva de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

As ementas das disciplinas do curso foram construídas visando atender as demandas de formação continuada na área. Com base em informações obtidas no Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, ofertado pela FUNDAJ, onde os mestrandos, não graduados em Ciências Sociais, compartilham cotidianamente de suas dificuldades em lecionar Sociologia, foram sendo explicitados os pontos que mereciam destaque.

A partir de então, ficou estabelecido que os componentes curriculares a ser oferecidos deveriam perpassar pela área específica de Ciências Sociais, com suporte pedagógico e metodológico da pedagogia. As 120h de curso foram distribuídas em quatro componentes curriculares a saber: Prática Docente, Currículo, Teoria Sociológica e Ferramentas Didáticas para o Ensino de Sociologia.

Especificamente na Teoria Sociológica houve dificuldade em definir quais autores seriam mais importantes, especialmente porque os professores conheciam muito pouco de teoria. Assim, partiu-se dos três paradigmas fundamentais no campo do conhecimento sociológico: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. Além desses

que compunham a base do trabalho de formação, foram acrescentados August Comte, Georg Simmel e Vilfredo Pareto, sendo este último suprimido em virtude da importante introdução de Bourdieu e Passeron, por entender que estes seriam mais significativos para os professores neste momento.

Os conteúdos ministrados visam alcançar os objetivos traçados por ocasião da elaboração do projeto de curso, no entanto, há flexibilidade na metodologia dos professores formadores que podem enriquecer os encontros com propostas que venham atender situações emergentes decorrer da formação.

O principal foco foi levar os cursistas a compreenderem o porquê de ensinar esta disciplina no Ensino Médio. Partiu-se então para uma base de formação teórica, não muito profunda, devido ao pouco tempo de curso e por fim o aparato pedagógico e metodológico.

O acesso ao conhecimento científico elaborado, o compartilhar de situações e ferramentas didáticas para o ensino de Sociologia, propiciadas pelo curso, refletem diretamente no aluno que tem em sala de aula um professor com uma apropriação teórica maior, utilizando-se de meios mais dinâmicos para transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Este tem sido o ponto mais importante do aperfeiçoamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão pode-se afirmar que o curso tem sido bastante proveitoso do ponto de vista teórico e metodológico. As aulas têm servido como oportunidades de discussão sobre diversos assuntos, inclusive sobre a (in)disciplina escolar.

Algumas situações vividas ao longo da realização do curso servirão como exemplos a serem corrigidos nas próximas oportunidades. Atividades que constavam no projeto de curso, cuja execução não levou em conta as várias jornadas dos professores, acabaram por não serem realizadas. Visitas técnicas e pesquisa in loco, por exemplo, são inviáveis para este público alvo e para o tempo de duração do curso.

A oferta do componente curricular à distância, através da plataforma Moodle é outra questão que deve ser muito bem explicitada e acordada nos contratos

didáticos a serem firmados no início do curso. Os acessos são poucos e a realização das atividades são sempre relegadas a segundo plano.

O atraso no pagamento da ajuda de custo também pode ter desmotivado e até mesmo inviabilizado a permanência de alguns alunos no curso por causa do gasto com deslocamento e refeição.

Foi fundamental a adesão das secretarias municipais educação, disponibilizando transporte para algumas cidades, bem como dos gestores escolares que, compreendendo a necessidade de formação dos seus professores viabilizaram a troca das aulas do curso pelas aulas atividades na escola.

Não obstante ter representado um marco na formação continuada dos professores de Sociologia, o curso de aperfeiçoamento e Sociologia abriu precedente para que outras atividades de extensão realizadas pelo IFPE campus Pesqueira, através da RENAFOR, PARFOR ou outro, contemplem a área de Ciências Humanas e em especial, a Sociologia.

Nas aulas do curso foi possível constatar situações inesperadas de professores com enorme embasamento teórico na área mesmo sem formação específica. Isso retrata que o professor, embora muitas vezes acusado de negligenciar sua função e sua formação, ainda busca conquistar os bens culturais que venham favorecer o exercício da docência.

É bem possível que o mesmo curso não venha a ser oferecido nessas mesmas cidades polo, mas já há o desejo, a necessidade e a proposta de se elaborar um curso de graduação nos moldes do PARFOR de matemática oferecido pela instituição. Uma proposta de segunda graduação para quem leciona a disciplina mas não possui a formação na área.

REFERÊNCIAS

ARCHERO JUNIOR, Aquiles. **Lições de História da Educação**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1951.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude. **La Reproduction: éléments pour unethéorie du systèmed'enseignement**. Paris: Minuit, 1970.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**. PLND 2012. Sociologia. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

_____. Instituto Federal de Pernambuco. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SETEC Organização Acadêmica do IFPE**. Recife: IFPE, 2010.

_____. Instituto Federal de Pernambuco. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SETEC. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Recife: IFPE, 2009.

_____. **Lei Nº 10.861 de 14/04/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

_____. **Decreto Nº 5.773 de 09/05/2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília/DF, 2006.

_____. **Lei nº 11.892 de 29/12/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília/DF, 2008.

CURY, JAMIL. A Educação na Revisão Constitucional de 1925-1926. **Relatório de pesquisa**. CNPq. 1990-1992. UFMG. Belo Horizonte.1992. (mimeo)

MEC. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08/05/2001**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2001.

PIMENTA, Garrido Selma (org). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Parâmetros Curriculares de Filosofia e de Sociologia – Ensino Médio. Recife, 2013.

Capítulo 7

APRENDER ATRAVÉS DA IMAGEM: UM CAMINHO PARA A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NO ENSINO DA SOCIOLOGIA

Raphaella Pereira dos Santos Câmara
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
E-mail: Raphaella Pereira dos Santos Câmara

Wendell Marcel Alves da Costa
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
E-mail: marcell.wendell@hotmail.com

RESUMO: Ensinar requer administração do conteúdo teórico, isso é determinante para qualquer área do saber. Contudo, a problemática de uma sala de aula ganha campo quando a ponte invisível existente entre o professor e o aluno termina por não encontrar um diálogo produtivo entre eles. Sabendo disso, é categoria pertinente encontrar formas de falar com o discente, através de ferramentas, metodologias de ensino que gerem discussões e reflexões no aluno, cabendo ao professor o sujeito transformador nesta etapa do conhecimento, buscando meios diversos e criativos de ministrar a aula e se aproximar do aluno. O objetivo deste trabalho, portanto, foi realizar uma ponte teórica entre a proposta de ensino criada por Paulo Freire (2011), a da pedagogia da autonomia, proposição essa onde o educador fala com aluno e vice-versa, trazendo para a sala de aula suas vivências como pessoas que fazem parte da sociedade e que a transformam, ajudando assim a desenvolver a reflexão sobre a temática estudada; e o autor José de Souza Martins (2013), onde realiza uma discussão sobre a sociologia da imagem e da fotografia. Desse modo, o lúdico encontra espaço na sala de aula, quando as imagens que cerceiam o aluno nas suas relações sociais encontram espaço na discussão de problemas teóricos, gerando a subjetivação de figuras enquanto são pensadas as linhas de resolução dessas problematizações. Tal didática educacional, se utilizada corretamente, pode servir como auxílio pedagógico para o professor e melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é primordial a escola preparar o indivíduo, moral e intelectualmente para que, de forma autônoma, interprete e seja capaz de criticar e desenvolver expectativas para o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação. Sociologia. Imagem.

INTRODUÇÃO

O professor está propenso a encontrar dificuldades pertinentes ao sistema de ensino, por isso, ele precisa encontrar metodologias que sejam próximas dos alunos, angariando a realidade dos mesmos ao passo em que pretende narrar a temática estudada. A imagem, nesse momento, e mais importante, a eficácia lúdica que ela proporciona, resulta em um meio breve para falar *com* o aluno.

Nesse momento, os nomes de Paulo Freire (2011) e José de Souza Martins (2013) ocupam espaço na discussão acerca da legitimidade dos espaços de formação do discente, objetivando a visão crítica nos mesmos. O trabalho concernente a esse diálogo permite entender a utilização da imagem e como ela se forma e se reproduz nas dinâmicas sociais, consoante a perspectiva e a análise dos discentes, através de um mecanismo do ensino-aprendizagem que aprimore, desenvolva e faça retribuir a fundamentação teórica entre o docente-discente.

1- DESENVOLVIMENTO

A construção da imagem revela um intenso processo de construção de subjetivação por parte de quem a produz. É a representação do arquiteto da imagem, onde a sua visão de mundo pelas cores ou P&B do seu produto estático, se expande para os significados objetivos e subjetivos. O arquiteto pode ser um profissional ou amador, que transporta para o material visual um sem números de propostas artísticas, sociais e culturais, consoante aos momentos de vida e realidade do momento histórico.

A categoria histórica e seus movimentos subjetivam a realidade social, fomenta o campo de produção e estiliza uma série de costumes no âmbito social, seja ele pessoal ou virtual. Por exemplo, a reprodução da vida íntima nas redes sociais, o *selfie*, incita um debate acerca das mudanças implacáveis nos estabelecimentos humanos: como se dá e o que significa sociologicamente o tirar a própria foto, sozinho ou com grupo de amigos? Afinal, nos tempos de hoje, temos intimidade? Como desenvolver um diálogo com o aluno sobre esse tema? De forma didática, o educador precisa reconhecer os fatores constituintes dessa reprodução social, os movimentos humanos (políticos, econômicos, sexuais), levando para a sala de aula, mediante uma ótica crítica e factual, não emergindo a discussão com os discentes a uma retórica distante, simplesmente teórica, afastando a premissa do tornar o imperativo real pontual.

Importa, portanto, estigmatizar o distante. O mundo do aluno precisa ser representado como ponto de objeto de análise. Para Freire (2011, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento”, ao contrário disto, é “criar as possibilidades para a sua

própria produção ou a sua construção”. Se a possibilidade de apresentar uma teoria da disciplina ministrada, não encontrar no aluno espaço para o caminho do aprender, o método está inapropriado mediante as particularidades do aluno. Dessa maneira, a imagem funciona como um método, uma passagem vivencial e próxima do aluno, onde ele não é uma caixa onde o saber do professor deverá ser depositado (FREIRE, 2011); não existe maneira eficaz de fazê-lo, pois a categoria de conhecimento é consubstanciada na iniciação da prática, da apropriação sistemática do saber, na evolução crítica do objeto através da reflexão embasada na teoria apreendida.

A curiosidade do aluno é um ponto chave. Uma aula especialmente criativa, que suporta os campos da arte, da música, do cinema e da televisão, mais facilmente possibilitará a abertura dialogal com o educando. Sobre essa afirmação, Freire é objetivo nos meandros que regem as dicotomias do enredo social, ele escreve:

nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade dos pais que só se experimenta no sentido do saber *como* e *onde* anda a curiosidade dos filhos se burocratiza e fenece. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também (2011, p. 82).

O ambiente escolar normatiza comportamentos, os modifica, chegando a atingir negativamente a participação do aluno no decorrer na sala de aula. Para Paulo Freire, “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício” (2011, p. 82), confirma o teórico. Ora, o conhecimento, ou a construção dele, está em todos os indivíduos proponentes para o seu desenvolvimento na sala de aula: o professor e o aluno.

Para construir o conhecimento em sala de aula, o exercício da curiosidade através da leitura da imagem é uma das formas que os docentes vêm trabalhando como alternativas metodológicas. Esse recurso, utilizado de forma balanceada, é uma forma em que o professor pode seduzir o discente, optando por diferenciar suas estratégias de ensino para que o mesmo não se torne rotineiro. Entrementes, o objetivo de sedução por intermédio da pedagogia desperta em certos casos resistências éticas nos docentes. O objetivo dessa sedução pedagógica é desenvolver o gosto pelo saber no aluno, o que lhe permitirá descobrir-se como ser autônomo.

Paulo Freire faz essa relação de teoria/prática criando possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos, ao invés do professor simplesmente transferir os mesmos; além de reconhecer que, ao ensinar, se está aprendendo, e não desenvolver um ensino de "depósito bancário" (falar com o aluno e não para ele). Portanto, o professor está alocado na missão de despertar no aluno a curiosidade, a busca do conhecimento, a necessidade de aprender de forma crítica. A motivação reside no aluno, e cabe a ele e não ao professor, este mediador e orientador de conteúdos, a disciplina diária de saborear as dinâmicas do conhecimento. O *saborear* significa entender a sociedade e o que ela produz mediante a disposição do sujeito-aluno.

Desse modo, Paulo Freire frisa que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é algo apenas encontrado no aluno: as suas atividades complementam-se, sendo eles sujeitos e não objetos um do outro. A escola tem um papel fundamental quanto à ampliação do conhecimento, nesse sentido cada participante possui uma função plural.

A imagem ocupa importante espaço nos meios de comunicação, como nas redes sociais que ligam milhares de pessoas no mundo inteiro. Nota-se que os alunos estão cotidianamente tendo contato direto com as tecnologias de informação (TV, computador, celular, filmes, revistas, dentre outros meios), e, principalmente a televisão, para Vicente (2010, p. 107) ela vem "se destacando pelo fato de transmitir mensagens em tempo real e atingir um considerável número de espectadores com conteúdos que os tornam passivos e reprodutores de valores, comportamentos, ideias e crenças". A internet, mais recentemente, está inserida não apenas nas casas de milhões de pessoas, como nos telefones celulares, *tablets*, *smartphones*, entre outros, portanto é uma informação móvel, circulante entre os usuários desses aparelhos.

Dessa maneira, o professor pode desenvolver dinâmicas de interpretação e leitura tantos dos canais de mídia quanto dos produtos fornecidos por eles, questionando sobre que espécie de consciência social eles estão fomentando. Consequentemente, o aluno é interpelado: o objeto de contextualização é aquilo que ele presencia nas redes sociais, nas telenovelas e seriados, e nos jornais.

O documento imagético pode ainda ocupar um papel secundário, contudo não menos objetivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo, geralmente, utilizada como mera ilustração. A escola por sua vez precisa preocupar-se em construir alunos

leitores autônomos, críticos dos textos que os cercam. Ressalta-se que o trabalho com imagens em sala de aula privilegia o desenvolvimento do olhar crítico do aluno, na técnica de interpretar e compreender as imagens e não serem meros reprodutores dos discursos propagados igualmente pela mídia. O aluno quando chega a ler uma imagem, deixa de ser coadjuvantes da construção de significados e significantes dos signos sociais, tornando-se um personagem primordial da narrativa. Logo, o professor pode apresentar aos alunos a grande diversidade de imagens, suas especificidades, seus diferentes veículos e suas diversas funções sociais. Entretanto, cada aluno provocará uma discussão mediante a sua reflexão sobre a imagem, por que sua leitura será realizada utilizando a memória visual, afetiva, particular. Para isso, segue o quadro 1, que mostra tipos de alunos e a possível interpretação da imagem:

Quadro 1: Aprendizagem tradicional e colaborativa.

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor – autoridade	Professor – orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno - “Uma garrafa a encher”	Aluno - “Uma lâmpada a iluminar”
Reativa, passiva	Proativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Fonte: Kenski (2002).

Segundo Figueiredo (1967), o professor deve saber analisar as realidades individuais, a fim de tentar corrigir possíveis falhas que podem levar o aluno a desenvolver práticas incoerentes com os princípios éticos. O professor precisa conhecer a realidade desse aluno, e gerar o estímulo nele através da imagem.

Aristóteles disse certa vez que “nada atinge a inteligência, sem que seja conduzido por um dos sentidos físicos”. O primeiro dos sentidos físicos a ser estimulado é a visão, por meio de vídeos, imagens, figuras ou qualquer tipo de estrutura imagética que impulse reprodução sensorial no indivíduo. A seguir, outros sentidos da mesma forma importantes: a audição, o tato, o olfato, o paladar e o muscular. O mundo exterior chega até o indivíduo através desses condutores, sendo o aparelho sensorial composto de: um órgão receptor capaz de captar estímulos; um nervo transmissor (sensitivo) que conduz ao cérebro os influxos, provocados também pelos estímulos, e um centro cerebral onde o influxo é recebido.

Sobre a imaginação, estimulada pelos condutores da percepção sensorial, vale transcrever a palavra de Eugene Von Fange:

A imaginação é um servo maravilhoso para todo o sempre ou, com a mesma facilidade, um servo para a vaidade ociosa. Dela podemos, por meio de cuidadosas técnicas, utilizar-nos ativamente e, por meio de combinações, transformar em novas ideias aquilo que sabemos. Combinam-se os fragmentos de conhecimentos por meio de similaridade, dos contrastes ou das aproximações. A técnica é questão pessoal. Se uma técnica surte efeito para nós, não devemos presumir que o mesmo se verifique com outrem. Os métodos apresentados são, geralmente, o resultado de estudos daqueles que foram bem sucedidos ao apresentarem novos pontos de vista. Não devemos contar com a boa sorte, tão pouco com a má sorte; normalmente, temos tanto de uma como de outra, o bastante para eliminar as vantagens ou demora que uma ou outra pode causar em dado momento (sic) (FANGE apud FIGUEIREDO, 1967, p. 21).

Entender que a sala de aula envolve uma série de sujeitos distintos buscando, em termos grupais, os mesmos propósitos nas relações sociais, e estimular neles uma imaginação criadora sobre um conceito crítico da imagem, a fim de gerar discussão, é relativamente presunçoso dizer que será uma tarefa fácil. Por isso, para facilitar essa incitação, dois dilemas podem ser importantes no preparo de uma aula que utilize imagens:

- O que buscar com a imagem selecionada;
- Assimilação com temáticas inter e transdisciplinares.

Para pensar essas técnicas, devem-se levar em conta os perfis característicos dos alunos. Os alunos podem facilitar ou dificultar a discussão sobre conceitos sociológicos em sala de aula, através do estímulo da imagem. Atentar para não relativizar o alunado nos tipos destacados de “bom” ou “mau”, “médio” ou “arrogante”, “susceptível” ou “descrente”, sabendo que as personalidades dos discentes são variadas, conforme a cultura, as influências e os âmbitos onde viveram.

Os quadros 2, 3 e 4 apresentam dados acerca da retenção mnemônica, figurando o ver algo, conjuntamente com o ouvir, o ler e o discutir, sentidos e momentos importantes para *descobrir* o mundo, para a percepção e desenvolvimento crítico da análise sociológica da imagem. Os dados são resultados dos estudos da Socony-Vacuum Oil Co. Studies (SILVA, 2010 apud FERREIRA e JUNIOR, 1985; FERRÉS, 1996).

Quadro 2: Aprender segundo os sentidos.

Como aprendemos
1% por meio do gosto
1,5% por meio do tato
3,5% por meio do olfato
11% por meio do ouvido
83% por meio da visão

Quadro 3: Dados correspondentes à influência dos sentidos no ensino-aprendizagem.

Porcentagens dos dados memorizados pelos estudantes
10% do que leem
20% do que escutam
30% do que veem
50% do que veem e escutam
79% do que dizem e discutem

90% do que dizem e depois realizam

Quadro 4: Ver, ouvir e falar: como aprender?

Métodos de ensino	Dados mantidos após três horas	Dados mantidos após três dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Oral e visual conjuntamente	85%	65%

Com base na reflexão de José de Souza Martins (2013), pode-se desenvolver uma análise da imagem na criação e constituição do nosso imaginário com a temática abordada em sala. Como já o foi dito acerca do arquiteto da imagem, Souza Martins diz que realizar esta análise está intimamente ligada a três momentos na construção do produto imagético: quem o produz, quem está nele, quem o lê. Acerca da fotografia, o autor comenta:

O que o fotógrafo registra em sua imagem não é só o que está ali presente no que fotografa, mas também, e sobretudo, as discrepâncias entre o que pensa ver e o que está lá, mas não é visível. A fotografia é muito mais indício do irreal do que do real, muito mais o supostamente real recoberto e decodificado pelo fantasioso, pelos produtos de autoengano necessário e próprio da reprodução das relações sociais e do seu respectivo imaginário. A fotografia, no que supostamente revela e no seu caráter indicial, revela também o ausente, dá-lhe visibilidade, propõe-se antes de tudo como realismo da incerteza (SOUZA MARTINS, 2013, p. 28).

Sobre o imaginário imagético, sabendo que a cultura da imagem molda socialmente as subjetivações, predeterminando comportamentos, experiências e linguagens, é recomendado, portanto, desconstruí-lo, indagá-lo, objetivá-lo para tão somente concretizá-lo, o posicionando numa rede de plurais significações. Através desta leitura da imagem, sugerida por uma pedagogia crítica que auxilie o aluno a ver a imagem *com outros olhos*, pode-se partir do pressuposto de que a escola passa a ser o lócus de discussões da cultura midiática, de forma que instrumentalize o aluno para enxergar as estruturas de produção do capitalismo que geram o consumismo, a

exclusão, as disparidades de classes sociais e a alienação frente aos direitos dos cidadãos (CARLOS, 2010).

Na figura 1, pode-se com eficiência elaborar uma discussão com os alunos, por exemplo, acerca de temáticas sobre sexualidade e representação social. Se a imagem for analisada mais a fundo, na composição do cenário, vestimenta, expressão corporal e cor do quadro, mais questões poderiam ser desenvolvidas. Compreende-se, portanto, a troca de informações com imagens de épocas diferentes, fazendo, se for o caso, uma contextualização política e social daquele momento histórico. Enquanto que na figura 2, com maior ênfase são percebidas essas dinâmicas sociais.

Figura 1 – Na primeira imagem, a Grã-duquesa Anastásia Romanov, tirando foto em frente ao espelho, em 1913; na segunda, anônima tirando seu retrato da mesma maneira, na atualidade.



Figura 2 – Família numerosa organizada hierarquicamente. Sociedade do patriarcado. Não foi encontrado o autor e o ano da imagem.



A partir da leitura da figura 2, o paternalismo e as funções e classes sociais são evidenciadas na organização dos fotografados: netos e bisnetos sentados no chão, na frente, no colo das mães; filhos mais novos ao fundo, com maridos e esposas; filhos mais velhos sentados, ao lado do casal central. Além de fotografias, quadros, figuras e filmes em movimento são considerados úteis para levantar proposições de diálogo com os alunos.

Paulo Freire vai dizer, realizando um paralelo entre a pedagogia da autonomia e o exercício do bom-senso, a transdisciplinaridade da cultura da imagem e do uso dela enquanto material de aferimento crítico:

O exercício do bom-senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom-senso. O exercício ou a educação do bom-senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom-senso, na avaliação moral que faço de algo não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer (FREIRE, 2011, p. 61).

Analisar a imagem exige, para ambos os lados – o professor e o aluno –, expressão de sua opinião acerca dela, porém interpelando a crítica através de uma ética concomitante com o objeto de sua criação. Portento, o objeto da imagem não pode ser desproporcionalmente modificado pelo leitor; o desafio é chegar ao seu cerne, na categoria de sua criação como documento imagético. A pedagogia da autonomia está imbricada nessa questão de olhar para fora e desafiar-se ao mesmo tempo na interpretação do mundo e das coisas.

CONCLUSÃO

Em síntese, o material pedagógico ele é assinalado de acordo com a criatividade e abertura do professor, objetivando levar para a sala de aula novos métodos de aplicar o assunto exposto no quadro, ao mesmo que quebra o

comportamento de “receptor” do aluno, transportando-o para o campo das ideias e reflexões. O aluno é iniciado na discussão através do que lhe é comum ou abstrato, estranho, surpreendente. A atividade conceitual entre o abstrato e o comum, assim, cruzando o erudito e o popular, o clássico e o moderno, o passado e o presente, é, portanto meios breves e instigantes para falar com o discente.

REFERÊNCIAS

CARLOS, E. J. (org). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FIGUEIREDO, R. S. **Ensino**: sua técnica – sua arte. Rio de Janeiro: Lidor, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; FELDMAN, Daniel. (Orgs.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, J. S. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, M. L. O discurso pedagógico sobre o uso da imagem na educação de jovens e adultos. In: **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 63 – 85.

VICENTE, D. S. S. A imagem televisiva e o papel do educador na formação da consciência crítica do discente. In: **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 103 – 123.

Capítulo 8

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Alanny Araújo de Souza

(Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande /
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - Campus Sumé-PB)

INTRODUÇÃO

As inúmeras idas e vindas da disciplina de Sociologia nos currículos escolares do Ensino Médio brasileiro têm ocasionado muitas discussões no âmbito educacional. Nesse sentido, há, pois, uma grande preocupação devido o fato dos educadores, ainda, sentirem-se desorientados em relação aos conteúdos e a forma como devem ser ministrados nas turmas do Ensino Médio. Nesse sentido, o PIBID, tem sido apontado como uma relevante política educacional para a educação brasileira, por incentivar e preparar alunos das licenciaturas para a profissão docente. Essa união entre ensino superior e ensino básico, propicia a formação de um profissional mais preparado para oferecer aos educandos do ensino médio uma educação de qualidade.

Podemos perceber que embora o PIBID ainda seja um programa novo no âmbito educacional, já se tem ampliado bastante o discurso sobre o mesmo, principalmente no que se refere à formação docente do aluno do curso superior em licenciatura. Porém, aborda-se pouco as suas contribuições para os alunos do ensino médio, uma vez que estes também são protagonistas para a realização deste projeto. Ou seja, é a partir da verificação da aprendizagem desses educandos que podemos analisar se realmente os educadores estão preparados e, por conseguinte, se há melhoria na educação. Assim, abordarei a seguir os resultados da pesquisa *As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência* que tem como principal objetivo, averiguar as concepções que os alunos do ensino médio têm a respeito do PIBID, assim como investigar e analisar quais as contribuições do Programa para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, identificando ainda as

atividades desempenhadas pelo mesmo que contribuem para o aprendizado do aluno e, também, para a consolidação da Sociologia enquanto disciplina escolar.

1- AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PIBID

O Subprojeto Trilhas Saberes e Lugares da Docência tem como objetivo estimular os alunos do Ensino Médio a prática da leitura, através do Cine Clube e do Clube de leitura, despertando-os para o senso crítico acerca dos problemas por eles retratados a partir de uma análise sociológica da sua própria realidade.

O Cine Club tem por objetivo trabalhar com filmes na sala de aula. Segundo as OCNs, (2006), a proposta de se trabalhar com o cinema em sala de aula não se limita simplesmente a construção de novas metodologias de ensino, mas também submeter o educando a um processo de estranhamento e desnaturalização da realidade. Trabalhar com cinema em sala de aula é uma tarefa enriquecedora, pois proporciona aos alunos a oportunidade de sair do âmbito escolar e investigar em seu cotidiano, alguns conceitos que foram abordados em sala de aula, a partir da sugestão de retratar o meio em que o mesmo vivencia.

O Clube de Leitura por sua vez, tem por finalidade despertar no aluno o senso crítico sobre fenômenos sociais através da leitura de obras literárias, ou seja, enquanto realiza a leitura o aluno pode levantar questionamentos críticos e reflexivos acerca da realidade em que está inserido.

A referente pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor José Gonçalves de Queiroz, localizada no município de Sumé-PB, no cariri paraibano, onde o Subprojeto PIBID/SOCIOLOGIA atua desde o ano de 2010 em convênio com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA).

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa com a utilização da técnica de análise de conteúdo, cujo procedimento para coleta de dados foi o questionário, que consiste de 02 (duas) perguntas fechadas e 12 (doze) perguntas abertas. Optei por aplicá-lo somente nas turmas do terceiro ano, pelo fato dos alunos já estarem na fase final da Educação Básica e terem estudado a disciplina nos dois

anos anteriores, além de conhecerem a atuação do PIBID há mais tempo que os alunos das turmas de 1º e 2º ano.

O questionário é composto de quatorze questões sendo as três primeiras referentes ao perfil dos alunos como gênero, naturalidade e idade dos participantes, apenas duas perguntas são fechadas de múltipla escolha, e nove perguntas abertas, equivalendo a um total de quatorze questões. É importante ressaltar que quase todo o questionário é elaborado de perguntas abertas pelo fato de ser um assunto ainda pouco explorado. De modo que, a maioria das questões geralmente são consecutivas de perguntas como: Por que? Ou exemplifique sua resposta; numa tentativa de instigar os alunos a exporem mais suas opiniões a respeito do assunto.

Vejamos as questões a seguir:

Tabela 1: Perfil dos alunos

NÚMERO DE ALUNOS	GÊNERO	IDADE	NATURALIDADE
01	Feminino	16	Sumé-PB
01	Feminino	16	Guarujá-SP
02	Masculino	16	Sumé-PB
04	Feminino	17	Sumé-PB
01	Feminino	17	Minas Gerais-MG
03	Masculino	17	Sumé-PB
01	Masculino	17	São Paulo-SP
01	Masculino	17	João Pessoa-PB
03	Feminino	18	Sumé-PB
01	Feminino	18	Caruaru-PE
01	Masculino	18	Sumé-PB
01	Masculino	18	Não respondeu
01	Feminino	19	Sumé-PB
01	Masculino	19	Brasil
01	Masculino	19	Serra branca-PB
01	Masculino	19	Brasileiro

Quadro 1: Descrição dos alunos; Dados: Levantamento da pesquisa.

É possível notar que a maioria dos participantes são menores de idade, considerando 07 (sete) meninas e 07 (sete) meninos que somam um total de 14 (quatorze); e 10 (dez) alunos que se apresentaram como de maior, sendo 05 (cinco) meninas e 05 (cinco) meninos. Portanto, a sociologia, nesse caso, tem sido ministrada para um público jovem.

Dessa forma, o professor de sociologia deve estar atento para atender demandas e necessidades próprias desse jovem. Ou seja, ao mesmo tempo em que o professor deve utilizar recursos didáticos que chamem a atenção de um aluno que está, constantemente, bombardeado de imagens e informações, precisa fazer com que a sociologia amplie a reflexividade do mesmo. Isso implica oferecer ao jovem aluno recursos e instrumentos que, transmitam os conteúdos sociológicos capazes de estimularem à imaginação sociológica (MILLS, 1982) de tal modo a permitir uma compreensão mais ampla da realidade social. Do mesmo modo, é mister que a sociologia contribua para a desnaturalização da realidade social, anunciada nas OCNs, para que os jovens alunos se percebam como seres culturais, membros de determinado grupo social, com uma tradição própria, legítima, buscando reconhecer e valorizar as suas origens socioculturais, numa sociedade excludente que tenta padronizar as pessoas a partir do consumo.

Observamos a seguinte opinião de alguns alunos a respeito da importância da disciplina de Sociologia para a sua formação.

- É uma boa disciplina, por ensinar assuntos sobre nós mesmos, à sociedade, é uma matéria interessante. (17 anos);
- É uma disciplina que envolve muito a sociedade e para mim é um dos modos de saber o que passou, o que passa e o que vai passar na nossa sociedade. (17 anos);
- É de bastante importância, devido às coisas que estão acontecendo no mundo de relacionamento, ela nos ajuda a ser cidadão, a se socializar. (18 anos);
- Eu acho que é uma matéria muito interessante, onde ensina coisas sobre a sociedade, cidadania etc. (17 anos);

Ao analisarmos essa questão, percebemos que os alunos responderam de forma positiva, afirmando que a disciplina é interessante e de grande importância para compreendermos a sociedade em que vivemos. Nesse sentido, embora a sociologia tenha permanecido, durante muito tempo, ausente dos currículos no ensino médio, o que provocou um desconhecimento por parte da comunidade escolar, sobre a finalidade da disciplina na grade curricular e que poderia gerar sua desvalorização,

observamos que nessas turmas a disciplina é valorizada pelos alunos, talvez, pelo fato dos mesmos já terem contato desde o primeiro ano.

Observamos que na maioria das respostas, os discentes alegaram que a disciplina de Sociologia é importante, boa, e interessante, para conhecermos a nossa sociedade e também para nos conhecermos. Essas afirmações levam-nos a acreditar que os mesmos se interessam pelas aulas de Sociologia e que compreendem a importância da mesma para o processo de socialização e também, para o exercício da cidadania em suas vidas.

Embora o conteúdo da disciplina seja instigante para o jovem educando, não podemos perder de vista que o professor enfrenta algumas dificuldades como tempo insuficiente, falta de material didático e formulação de novas metodologias. Nesse sentido, o PIBID tem se revelado como um aliado importante para o ensino de sociologia, uma vez que, vem desenvolvendo algumas atividades na área de ensino, auxiliando a professora da disciplina na elaboração de planos de aula, bem como, orientando os alunos em atividades extraclasse; os bolsistas também realizam pesquisas bibliográficas com o objetivo de elucidar algumas metodologias sobre o uso do cinema e da literatura em sala de aula para o ensino de sociologia. No que diz respeito à extensão, são desempenhadas atividades com os alunos das três séries do ensino médio, a saber: o concurso de fotografia, curta-metragem e cordel, que resultaram na exposição destes na Feira de Conhecimento da escola conveniada, para visitasões da comunidade escolar, bem como, da sociedade civil.

Notamos que a maioria dos alunos que responderam ao questionário gostam do PIBID, de modo que sua importância para esses alunos pode ser visualizada no seguinte gráfico.

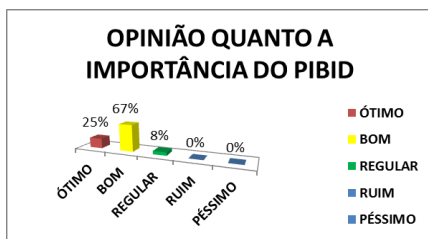


Gráfico I- Você considera o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência².

² Dados levantados na pesquisa.

Ao analisarmos os dados acima apresentados, percebemos que dos 24 participantes da pesquisa, 21% consideram o PIBID como um ótimo programa, 71% bom; 8% regular; ruim ou péssimo 0%. Ou seja, a maioria dos alunos aprovam o programa. Assim, essa pesquisa nos mostra que o programa tem sido satisfatório com relação as suas propostas para com a Educação Básica, visto que é através de uma melhor formação docente que podemos estimular os jovens alunos a desenvolverem o senso crítico e prepararem-se para o ingresso no mundo do trabalho.

Para nos certificarmos sobre as contribuições do PIBID em relação a aprendizagem dos alunos, perguntamos também se os mesmos já haviam sido reprovados na disciplina de Sociologia alguma vez. Vejamos o resultado no gráfico a seguir:



Gráfico II- Mesmo com a atuação do PIBID você já foi reprovado (a) na disciplina de Sociologia? ³

Observamos que dos vinte e quatro alunos apenas 12% foram reprovados durante os dois anos anteriores do Ensino Médio, sendo 01 (uma) menina e 02 (dois) meninos. Assim, 88% foram aprovados, sendo 11 (onze) meninas e 10 (dez) meninos. Concluimos então, que os resultados de aprovação foram bastante satisfatórios, considerando que houve um número muito pequeno de reprovação. Desse modo, podemos afirmar que o programa tem contribuído ainda para a diminuição da evasão escolar, considerando que muitos jovens que se sentem desestimulados ao serem reprovados em uma disciplina abandonam a escola e ingressam no mercado de trabalho. De acordo com Santos (2012, p. 4), compreendemos que:

³ Dados- Levantamento da pesquisa.

Tanto a evasão como o abandono escolar é um grave problema que causa preocupação à sociedade de forma geral. Tal fato torna-se um desafio para a escola e para os educadores, pois existem diversos fatores que podem interferir na vida escolar do aluno e determinar essa situação, dentre eles estão a dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho, a dificuldade em acompanhar os conteúdos, a má qualidade do ensino e também a falta de interesse.

Nesse sentido, o PIBID busca cooperar para uma educação de qualidade voltada para os jovens, considerando que não é só inserir o jovem na escola, mas propiciar-lhe condições para que o mesmo aprenda, de modo a ofertar um ensino de qualidade, no qual a taxa de evasão escolar diminua cada vez mais. Nessa perspectiva perguntamos aos alunos se o PIBID contribui para o seu aprendizado.

- Sim, com o PIBID as aulas de Sociologia melhoraram bastante. (17 anos);
- Sim, os alunos do PIBID ajudam as aulas a ficarem mais atraente e curiosa, além de explicarem bem. (18 anos);
- Sim, ela contribui porque a aula fica mais dinâmica e mais interessante. (19 anos);

Percebemos que, todos os discentes responderam sim. Sendo possível notar que a maioria dos participantes justificaram suas respostas afirmando que os bolsistas ajudam os educandos a entender melhor os assuntos de uma forma mais simples e dinâmica.

Novas metodologias inseridas pelo PIBID têm possibilitado uma dinamicidade às aulas como, por exemplo: o cinema, a produção de curta metragem e a produção de paródias. A nosso ver, essas atividades possibilitaram mudanças do olhar e do ouvir daqueles jovens, mediante nova percepção de práticas e símbolos do contexto juvenil. Ou seja, a partir do cinema e literatura, os conteúdos de sociologia são trabalhados de uma forma mais próxima do aluno, permitindo o exercício de um olhar de estranhamento e desnaturalização sobre os fenômenos da vida humana, principalmente porque os jovens participam e são co-responsáveis nas descobertas e na produção do conhecimento, ao produzirem paródias, contos, peças e curtas metragens.

Segundo Galetti (et al., 2013), o cinema contribui para o aprendizado dos alunos por se tratar de uma linguagem diferente, prendendo mais a atenção dos mesmos e, impulsionando-os a ver que através desse recurso é possível discutir temas estudados no ensino médio que podem ser correlacionados com o nosso dia-a-dia.

Nesse sentido, Santos et al. (2013, p. 09) esclarece:

[...] a escola deve ser um dos instrumentos principais na tarefa de educação para as mídias, como também, para o desenvolvimento do senso crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação; a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações.

Assim, torna-se importante a utilização de metodologias como filmes, curtas e paródias na escola, pois as mesmas reproduzem-se como notícias em nosso cotidiano, possibilitando trocas de saberes que despertarão no alunado o interesse em compreender alguns conceitos sociológicos. E é nesse sentido que o PIBID busca contribuir para o aprendizado dos jovens do ensino médio, proporcionando-lhes o envolvimento com esses recursos, na tentativa de impedir que se tornem alunos passivos. Ou seja, a partir do momento em que o aluno se envolve com a produção de um curta metragem sobre sua própria realidade ele estará desenvolvendo o senso crítico e reflexivo sobre determinada situação e, conseqüentemente, terá mais facilidade de compreender alguns conteúdos abordados em sala de aula.

Podemos nos certificar sobre isso a seguir, através das respostas de alguns alunos quanto às atividades mais interessante desenvolvidas pelo programa. A maioria das respostas se referiu às atividades relacionadas ao Clube de Leitura e ao Cine Clube.

- Foi no ano que fomos fazer um vídeo sobre artesanato com pessoas da nossa sociedade, foi uma experiência muito interessante. (17 anos);
- A da Paródia, era um concurso que tinha pra ver qual o melhor não ganhei o concurso mais ganhei muita coisa com isso. (19 anos);
- A obra de Lima Barreto “Clara dos Anjos”, pois mostrava a realidade das famílias de antigamente. (17 anos);

É importante destacar que essa atividade além de trabalhar a interdisciplinaridade, despertou também nos alunos o interesse pela leitura, o que

deve ser considerado um ponto totalmente positivo para o desempenho da aprendizagem desses alunos, uma vez que os mesmos, como vimos, nas respostas transcritas, tem muita dificuldade em relação à língua portuguesa.

Nesse caso, faz-se necessário considerarmos que a interdisciplinaridade é de extrema relevância para o aprendizado desses jovens, pois ao passo que os alunos são instigados pelo PIBID a praticar a leitura, conseqüentemente, irão melhorar tanto na escrita, como também ter mais facilidade em interpretar os textos para uma melhor análise sociológica dos fatos sociais.

Diante dessas afirmações observamos nas imagens a seguir alguns momentos proporcionados pelo programa através das atividades citadas pelos educandos:



Foto 1 - Cine-Clube



Foto 2 - Clube de leitura

Na imagem I, podemos observar a atuação do Subprojeto/Sociologia através do Cine Club, com uma das turmas de ensino médio, na qual, os alunos assistiram o curta metragem feito por eles próprios. A imagem II, como podemos verificar, retrata o Clube de Leitura com algumas alunas bolsistas desempenhando a atividade relacionada à obra “Clara dos Anjos”, do escritor Lima Barreto. Tais atividades, de certo modo, promovem o interesse dos alunos por darem ‘voz aos sujeitos’, ou seja, eles não apenas recebem o conteúdo, mas a partir do que entenderam atrelado ao ponto de vista que eles tem da realidade, buscam interpretá-la e expressam essa reflexão por meio de curtas, parodias, charges, contos e jornal.

Questionamos também, o que poderia acontecer caso o programa fosse excluído das aulas de Sociologia. Podemos perceber que todos os alunos responderam que sem atuação do programa as aulas de Sociologia iriam piorar, ou seja, ficariam mais cansativa ou menos interessante.

- Piorar, pois é graças ao PIBID que muitos alunos conseguem tirar dúvidas e entender o assunto; (17 anos);
- Piorar porque esse programa facilita nosso aprendizado; (19 anos)
- Piorar, porque nós não teremos o aprendizado que nós queríamos; (17 anos);

Como vimos acima, os discentes afirmaram que *o PIBID facilita na aprendizagem*, isto é, facilita o processo de ensino aprendizagem. Outra questão importante é a penúltima resposta de um dos alunos quando ele afirma que sem a atuação dos bolsistas as aulas de Sociologia irão piorar, porque eles não terão o aprendizado que querem. Essa afirmativa nos leva a entender que os alunos estão satisfeitos com o programa, o qual por sua vez está cumprindo com seus objetivos, que muito além de formar professores para o ensino médio, é possibilitar ao jovem aluno uma educação dinâmica e instigadora.

Também perguntamos aos alunos, se estão satisfeitos quanto ao desempenho do programa, caso não estivessem, pedimos para que apontassem quais os aspectos que gostariam que o referido melhorasse. Solicitamos, ainda, que eles justificassem suas respostas. Vejamos:

- Sim, talvez acompanhar mais o desenvolvimento dos alunos. (18 anos);
- Não, para mim está ótimo do jeito que está. (17 anos);
- Não, na minha opinião, está excelente; (17 anos).

As respostas acima nos mostram que a maioria dos discentes estão satisfeitos com a forma como os alunos bolsistas estão desempenhando as atividades. Palavras como: *ótimo, excelente*, comprovam o conceito dos alunos sobre o referido Subprojeto. No entanto, um aluno sugeriu que os bolsistas deveriam acompanhar mais

o desempenho dos alunos, o qual se faz necessário ressaltar aqui, que algumas vezes ações como essas se tornam inviáveis devido o tempo das aulas de Sociologia na semana e também pelo fato dos educandos terem aula praticamente o dia inteiro na escola, impossibilitando mais ainda o encontro com os mesmos em outros horários extra sala de aula.

Observaremos a seguir as avaliações dos alunos referente às aulas de Sociologia quando não há participação do PIBID:

-
- Eu acredito que conseguimos desenvolver mais com o PIBID. (18 anos);
- As aulas ficam mais difíceis de serem entendidas devido alguns assuntos, e com a participação do PIBID facilita mais o entendimento. (18 anos);
- São normais, mas com o PIBID fica mais interessante o meio de aprendizagem. (17 anos);

Percebemos que as aulas de Sociologia tornam-se monótonas sem a participação do PIBID, pois, a maior parte dos discentes responderam que estas ficam cansativas e de difícil compreensão. Nesse caso, os alunos podem sentirem-se desmotivados e desinteressados.

Dentre as respostas apresentadas acima destacamos a segunda, na qual, o educando acredita que consegue aprender mais com a atuação do programa. Outro aluno destacou ainda, que *com o PIBID fica mais interessante o meio de aprendizagem*. Ou seja, as aulas ficam mais instigantes e proveitosas.

Nesse sentido, é relevante analisarmos também as concepções dos alunos sobre as aulas das outras disciplinas que não dispõem da atuação do PIBID. Vejamos:

- Bem metódica, precisa-se de mais interação. (17 anos);
- Dependendo do assunto fica faltando algo, ou seja, a participação do PIBID. (18 anos);
- Péssima, porque com as aulas do PIBID seriam mais proveitosa. (19 anos);

Nas respostas apresentadas os alunos alegam que se tivessem a participação do PIBID nessas disciplinas, as aulas seriam mais interessante e menos metódica. Possivelmente, o que tem contribuído para que a participação dos bolsistas seja um diferencial nas aulas, decorre do fato que os mesmos além de terem uma formação teórica sólida da sociologia, a ponto de transmitir os conceitos numa linguagem mais simples, adquirem também conhecimentos práticos, em procedimentos de ensino e de atividades extra-classe, que permitem práticas mais diversificadas na abordagem do assunto estudado.

Daí, percebemos o impacto do PIBID na formação do professor, uma vez que, este é incentivado a inovar as aulas, trabalhando os conceitos através de metodologias que despertem o interesse do aluno pela disciplina.

Em outra questão pedimos aos alunos que atribuísem uma nota ao PIBID. Observe o quadro a seguir:

NÚMERO DE ALUNOS	NOTA
01	6,0
03	7,0
09	8,0
07	9,0
01	9,5
03	10,0

Quadro 2: De um a dez, atribua uma nota ao PIBID⁴:

Notamos que a maioria das notas atribuídas ao PIBID foram notas máximas e que o mesmo obteve apenas uma nota baixa, o que corrobora com os demais dados apresentados. Nesse sentido perguntamos ainda, se os discentes gostariam de fazer alguma sugestão ou crítica ao programa considerando que é de extrema importância que os alunos se expressem em relação à atuação do programa, com sugestões e críticas, pois possibilita aos futuros docentes uma reflexão acerca de suas ações, de forma a aperfeiçoá-las para uma melhor aprendizagem dos educandos do Ensino Médio.

- Eu gostaria que o PIBID pudesse trazer mais dinâmicas. (17 anos);
- Não deixar esse programa sair do colégio. (19 anos);

⁴ Dados: levantamento da Pesquisa.

- Foi graças ao pessoal do PIBID que eu consegui compreender vários assuntos, que sem eles acho que eu não conseguiria; (17 anos);

Observamos que a maioria dos alunos demonstraram estarem satisfeitos com o programa alegando que o mesmo deverá continuar desempenhando suas atividades da mesma forma. Gostaria de destacar, a penúltima resposta de um dos alunos, na qual o mesmo afirma que foi graças à atuação do PIBID que ele teve a oportunidade de compreender vários assuntos. São afirmações como essas que afirmam a relevância do projeto para a formação desses jovens.

As atividades desenvolvidas pelo PIBID, nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários a formação de sua identidade profissional docente e se aproximem mais dos alunos do ensino médio e de suas demandas específicas. Portanto, essa interação deve ser considerada de forma positiva para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que a relação entre futuro docente-aluno possibilita trocas de saberes entre ambos. Nesse sentido, podemos dizer que o PIBID, busca contribuir para essa melhoria do ensino e organização curricular, de modo que, ao auxiliar o professor da disciplina a estruturar suas aulas, ajudará também o alunado a compreender os conteúdos da disciplina com mais facilidade.

CONCLUSÃO

Deste modo, torna-se explícito que o referido programa tem contribuído de forma significante para o aprendizado dos alunos, considerando que a maioria das respostas dos questionários por eles respondidos foram satisfatórias. Assim, podemos inferir a partir dos dados que o PIBID tem contribuído para aprendizado desses educandos.

Com efeito, considero esta pesquisa de suma importância para o desenvolvimento do PIBID, em virtude da mesma oferecer dados que podem levar os futuros docentes, juntamente, com a professora da disciplina refletirem sobre suas práticas na sala de aula, a fim de reavaliá-las e reelaborá-las. É nesse sentido que

pretendemos contribuir para o processo de ensino aprendizagem na disciplina de Sociologia e, sobretudo para a formação dos alunos da Educação Básica. Como nesta pesquisa enfatizamos um estudo realizado em apenas uma escola, não esgotamos vários caminhos para se conhecer com mais profundidade a contribuição do PIBID para o aluno do ensino médio, mas nos iniciou no entendimento deste.

Tal percurso, ao mesmo tempo em que nos permitiu compreender de que forma esse programa tem contribuído para a melhoria do ensino de sociologia, propiciou-nos o surgimento de outras questões presentes no seu desenvolvimento. Seria muito instigante, para fazer um contraponto com as turmas estudadas, investigar outras turmas de sociologias em escolas diferentes, que não dispõem do PIBID tentando identificar como ocorre a aceitabilidade e o aprendizado dessa disciplina pelos alunos do ensino médio. É importante também pesquisar sobre a forma como o professor trabalha a disciplina, ou seja, sobre o uso que ele faz do material didático e da metodologia de ensino, buscando compreender para o que de fato desperta o interesse do aluno e o faz aprender os conteúdos e discussões da disciplina. De qualquer forma, são questões que surgiram e que poderão ser melhor aprofundadas em futuros estudos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. MEC, 2006.

GALETTI: Camila Carolina H.; ALMEIDA, Eduardo Oliveira; BONIFÁCIO, Lais Vitória Moreira. Cinema e Educação: o uso das mídias nas aulas de sociologia. **Anais...III Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**. Fortaleza-CE, 2013.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SANTOS, Sirley de Souza Ieque dos. **Ensino Médio**: debate atual sobre o abandono e a evasão escolar. UEM. Maringá, 2012.

SANTOS; Deizeane Costa; FERREIRA; Daniella da Silva; SILVA; Altair Jacinta: Mídia como recurso para compreensão da vida social. In: Encontro NACIONAL sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, 3. 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCG, 2013.

Capítulo 9

COMO INTRODUZIR O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO? CONTEÚDO DE SOCIOLOGIA PARA ALUNOS INICIANTES

Alcione Costa de Azevedo

(Licencianda em Ciências Sociais – Ex-bolsista do PIBID de Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

Fabiana Galdino da Silva

(Licencianda em Ciências Sociais – Bolsista do PIBID de Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

Izabelle de Paula Bragança

(Licencianda em Ciências Sociais – Bolsista do PIBID de Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

Neurivan da Silva Melo

(Licenciando em Ciências Sociais – Bolsista do PIBID de Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

Vinícius Pascoal Eufrazio

(Licenciando em Ciências Sociais – Bolsista do PIBID de Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

RESUMO: Este trabalho objetiva mostrar um plano de aula para os alunos iniciantes do Ensino Médio, onde a introdução do conhecimento sociológico nesta fase é de fundamental importância para a formação da juventude, que vive momento histórico de intensas transformações sociais e crescentes incertezas. Com base nas expectativas do ensino de Sociologia é que pensamos: De que forma poderíamos trabalhar com os alunos iniciantes do Ensino Médio? Como elucidá-los acerca do conhecimento sociológico para que vislumbrem a sociedade em que estão inseridos? Que metodologia poderia ser utilizada? Essas questões surgiram, através de discussões semanais do PIBID de Ciências Sociais – UERN, Mossoró-RN, no intuito de elaborarmos uma proposta de currículo para o Estado do Rio Grande do Norte. Buscamos preparar um plano de aula atrativo, capaz de testar nossa proposta de currículo, de dar prosseguimento às nossas expectativas e de provocar interesse dos alunos no campo da Sociologia, logo no primeiro contato com a mesma. Ao término da aula, pretende-se que os alunos entendam, de forma clara, o que é a Sociologia, como a sociedade atua no indivíduo e como esse atua na sociedade, o que é comum a cada indivíduo social, as diferenças nos processos de socialização e, por fim, que a Sociologia cumpre a finalidade de construir um conhecimento crítico como auxílio para compreender os desafios que se apresentam às novas gerações, possibilitando uma sociedade incluyente, justa e solidária.

PALAVRAS-CHAVE:

Sociologia. Currículo. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Uma vez que a Sociologia contribui na formação do jovem, fazendo com que eles desenvolvam seu senso crítico e de questionamento, buscamos através deste artigo relatar uma experiência vivenciada na Escola Estadual Moreira Dias e na Escola Estadual Diram Ramos do Amaral, situada em Mossoró/RN, proporcionada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Ciências Sociais - UERN, que teve como intuito introduzir de forma didática o conhecimento sociológico em uma primeira aula para os alunos do Ensino Médio.

A introdução da Sociologia no Ensino Médio é de fundamental importância para a formação da juventude, onde notamos as frequentes transformações sociais e aumento das incertezas. Apesar do ensino de Sociologia ter sofrido idas e vindas ao currículo do ensino médio do nosso país, após sua regulamentação nas escolas ainda torna-se incerto o acesso a esta disciplina, por inúmeras questões alegadas ao poder público. Perante tantas dificuldades e barreiras como falta de professores, material didático e etc., o que sobra ao aluno/adolescente é uma aula dada com poucos recursos didáticos ou de qualquer jeito. Essas questões ajudam ao aluno a se perguntar: para que estudar sociologia? Para que serve esta disciplina? Ela reprova? Daí surge às dificuldades também do professor, perguntando-se como introduzir o conteúdo de sociologia para os alunos iniciantes do ensino médio.

1- METODOLOGIA E OBJETIVOS

Através dos estudos e discussões dos currículos do Paraná, Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo, o PIBID de Ciências Sociais UERN, Mossoró - RN foi elaborado um plano de aula, que seria aplicado aos estudantes do Ensino Médio, cujo conteúdo proposto foi “O Processo de Socialização” que foi trabalhado com o livro Didático “Sociologia Para o Ensino Médio”, de Nelson Dácio Tomazi, na qual a metodologia adotada ocorreu por meio de tempestade de idéias, participação dos alunos, slides acerca dos diferentes grupos e instituições sociais, dos diferentes processos e fases de socialização. Em seguida distribuímos cópias do texto “Sonhos dos Adolescentes”, fizemos uma leitura com os alunos e pedimos aos mesmos para

que eles nos acompanhassem, pois pedíamos que eles continuassem a leitura de onde nós parássemos. Em seguida, foi utilizado um questionário relacionado ao texto que foi lido e discutido com os alunos e, logo em seguida, pedimos que respondessem as questões propostas.

Por meio da explicação do conteúdo, da leitura em sala de aula e do questionário aplicado tínhamos como objetivo que os alunos soubessem do que se trata a disciplina de Sociologia; entender como a sociedade transforma o homem e como este é agente transformador da sociedade; através do plano de aula descobrimos estratégias de planejamento coletivo e discutimos a forma mais viável de desenvolver uma aula de sociologia para o Ensino Médio.

Nosso objetivo era colocar em prática um plano de aula elaborado pelo PIBID e aplicar o conteúdo sugerido com os alunos iniciantes do Ensino Médio; fazer com que pudessem entender a sociedade da qual fazem parte, podendo assim se enxergar como um membro dessa sociedade; entender o processo de socialização e as influências que os tipos de socialização exercem sobre seus modos de ver o mundo e suas maneiras de agir; apresentamos ao aluno o processo de socialização como sendo algo que nunca se dá por terminado e o instruímos a desenvolver uma visão crítica sobre as coisas que o rodeiam, pois nessa fase pensar criticamente seria indispensável para a formação do jovem como um cidadão, participativo e com capacidade de desenvolver uma socialização crítica.

2- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma base de argumentação mais profunda do conteúdo, utilizamos a opinião de alguns autores na discussão do conteúdo. De acordo com Tamara Grigorowitschs (2008) nota-se um interesse crescente nas análises a respeito das chamadas “instâncias socializadoras”, em que ganham relevância principalmente a esfera familiar, a instituição escolar e, mais recentemente, o domínio da mídia a as interações entre pares. Essas instâncias, ou grupos sociais, coexistem numa relação de interdependência, sendo o indivíduo participante desse meio desde seu nascimento quando começa a fazer parte do grupo familiar, e posteriormente aos demais grupos

nos quais a mídia vem ganhando forte proporção e influência no pensamento dos indivíduos.

Para muitos autores o conceito de socialização surgiu imbricado em teorias de reprodução e manutenção da ordem social, incorporando valores e normas, com base nas concepções de Durkheim. De acordo com o autor, a socialização determina o papel da sociedade na formação do indivíduo, é no processo de socialização que são transmitidas as normas, os valores e as regras pertencentes a uma sociedade.

Em Weber e Simmel a autonomia individual passa a ser notificada como uma modalidade moderna de considerar a vida dos indivíduos, mudando a concepção entre indivíduo e sociedade. Para estes autores, qualquer forma de interação entre seres humanos deve ser considerada uma forma de socialização, pois, para ser considerada uma forma de socialização, a relação social não necessariamente deva ocorrer em um grupo social. Uma interação entre dois ou mais indivíduos, em qualquer lugar, é também considerada como uma interação social.

George Simmel (2006) define o fenômeno da socialização como sendo aquele que experimenta um fomento de impulsos e finalidades: “Quando os homens se encontram em reuniões econômicas ou irmandades de sangue, em comunidades de culto ou bando de assaltantes, isso é sempre o resultado das necessidades e de interesses específicos” (SIMMEL, 2006, p. 64).

Porém, diferente do que pensava Durkheim, que a sociedade exerce uma coerção sobre os indivíduos, Simmel chama a atenção para o sentimento que acompanha todas as formas de *sociação*, ou seja, as reuniões em nome de uma finalidade. Segundo este autor, para além da “forma” que a instituição adquira, e para além do “conteúdo”, o que é autenticamente social na existência coletiva é que todas as formas de *sociação* são acompanhadas da satisfação de estarmos juntos, de estarmos sendo socializados, porque dessa socialização depende a formação da sociedade enquanto tal.

É como se a sociedade estivesse presente em nós na forma de impulso, o “impulso da sociabilidade”, como se ele nos fosse intrínseco. Assim, independente do conteúdo particular de uma associação, o que gera a existência coletiva das instituições e da sociedade, em uma palavra, da existência social, é que ela invoca os conteúdos reais que carregamos conosco, em nossos interesses, desejos e pelos quais estamos sendo socializados.

As formas, muito mais que uma imposição, são resultantes da “mútua determinação e interação dos elementos pelos quais se constrói uma unidade” (SIMMEL, 2006, p. 64).

A partir dessa discussão apresentamos aos alunos diferentes fases de socialização e diferentes maneiras de socializar-se, sejam elas institucionais ou não. Mencionamos aos alunos sobre as três fases de socialização: socialização primária, socialização secundária e socialização terciária e, posteriormente, falamos sobre as maneiras de socializar-se, onde a socialização de indivíduos não se limita somente dentro de um grupo social e sim pode ocorrer fora de uma instituição social, nas relações informais, entre amigos, em conversas e até mesmo na internet.

A finalidade da atividade prática realizada em sala de aula junto aos alunos consistia em avaliarmos a compreensão dos alunos e analisarmos os resultados da discussão e das respostas elaboradas pelos alunos. Ficou entendido nessa primeira aula de sociologia as diferenças no processo de socialização, os diferentes cenários de sociabilidade, assim como as fases da socialização.

Antes da definição do conceito de sociologia, introduzimos um conhecimento prévio aos alunos que estivesse intimamente relacionado com seu cotidiano. Devido ao fato de os alunos nunca terem tido nenhum contato com a disciplina e seus conteúdos, pensamos que a introdução por meio de categorias sociológicas e a definições da sociologia do conhecimento estariam fora do contexto dos alunos, tornando o conteúdo inadequado e desinteressante.

Percebe-se com clareza que para entender de Sociologia, um dos caminhos iniciais é fazer o aluno perceber que ele vive em relação a uma sociedade e fazê-lo indagar a maneira como está inserido nela. Assim, percebemos que o entendimento do que é a sociologia parte do ponto de partida da organização da sociedade em grupos. Uma vez que o aluno adquiriu o conhecimento de que a sociedade está organizada em grupos, como os indivíduos fazem parte da sociedade, a maneira como estão inseridos no contexto social, poderão, em seguida, entender como muitos teóricos problematizaram a ciência sociológica, como refletiram acerca dessas relações e os problemas que elas provocam.

Outro ponto de relevância em nossos resultados foi que a maioria dos alunos se mostrou interessado em conhecer os problemas da sociedade e descobrir a melhor forma de combater as injustiças. A participação dos alunos foi relevante, eles

falaram, mencionaram suas opiniões a respeito de diversos assuntos ligados ao tema, questionando certas incoerências nas relações sociais, no contexto social em que vivem e deram exemplos de experiências vivenciadas em seu dia-dia.

Tomamos conhecimento a partir do questionário aplicado que os alunos se mostram interessados em realizar a mudança do futuro. Muitos entenderam os projetos realizados pelas ONGs como sendo um progresso para a sociedade, em parte da aula fizemos uso de um questionário aos alunos, com a intenção de conhecer seu pensamento acerca da sociedade, da atual condição dos problemas percebidos na sociedade, onde os mesmos veem como essencial o trabalho de organizações sociais independentes que se mobilizam e se mantêm pela vontade daqueles que acreditam em uma causa.

Por fim, buscamos fazer com que os alunos fizessem uma síntese mental e do referencial teórico apresentado, porém deixamos a critério deles o desejo de expor ou não os seus pensamentos. Após todos os conceitos apresentados e discutidos durante a nossa atividade em sala de aula, deixamos os alunos com espaço para mencionarem sua opinião a respeito da sociologia, dos grupos sociais, da sociedade de um modo geral, sendo que boa parte deles expuseram suas opiniões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como propósito despertar nos futuros professores de Sociologia uma reflexão crítica sobre como introduzir o conhecimento sociológico para os alunos iniciantes do Ensino Médio. Assim, buscou-se dialogar entre o autor estudado para embasamento teórico como também, com os alunos, a fim de construir algumas concepções que os mesmos tinham a respeito do processo de socialização, uma vez, que foi o tema escolhido para ser abordado numa primeira aula para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

A partir das análises dos currículos de sociologia, das leituras feitas, das discussões obtidas em sala de aula e dos questionários aplicados aos alunos, ficou constatado que a sociologia é de suma importância para o ensino médio, principalmente para aqueles que ainda estão formando a sua opinião sobre o mundo em que vivem e como podem atuar sobre o mesmo.

A Sociologia norteia a maneira crítica do indivíduo pensar. E uma aula bem planejada, com uma metodologia atrativa, faz com que os alunos se interessem em aprender, em crescer intelectualmente, em conhecer a sociedade em que vivem e vivenciar como agente transformador dos problemas que nela existe.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, MEC, 2006.

GRIGOROWITSCH, Tamara. O Conceito “Socialização” Caiu em Desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, jan./abr. 2008, v. 29, n. 102, p. 33-54.

SIMMEL, George. **Questões fundamentais de Sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Capítulo 10

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS LICENCIADOS

Bruna Karine Nelson Mesquita

(Graduada em Ciências Sociais pela
Universidade Federal do Piauí – UFPI)
E-mail: brunakarine.bk@gmail.com

Francisco Mesquita de Olivera

(Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais
da Universidade Federal do Piauí – UFPI)
E-mail: brunakarine.bk@gmail.com

RESUMO: Este trabalho aborda uma reflexão sobre o histórico da formação de professores, o processo de inserção da sociologia no ensino da educação básica e a contribuição para os modelos de formação de professores em Ciências Sociais, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesta pesquisa houve interesse de investigar as compreensões e os significados desse programa, pelo subprojeto de Sociologia da UFPI e as implicações do mesmo para a construção de saberes docentes na formação de professores de Sociologia. A pesquisa apresenta teor qualitativo e as fontes de informações foram os documentos públicos sobre o PIBID, subprojeto de Sociologia do PIBID/UFPI e entrevistas com quatro licenciados, agora professores da educação básica, que participaram do subprojeto como bolsistas. Através da análise das entrevistas, foi possível compreender e refletir sobre a importância do PIBID na resignificação da formação inicial de professores de Sociologia. Também foi possível discutir sobre suas limitações a partir da dinâmica das ações desenvolvidas no subprojeto. Neste sentido, além de promover a melhoria da formação inicial, o PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI também contribuiu para a formação continuada, através da reflexão sobre a prática docente pelos professores da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE:

PIBID; Formação de professores; ensino de Sociologia.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A preocupação com o ensino no Brasil e a formação dos docentes está presente no cenário educacional desde o período imperial. Mas, obteve maior destaque a partir das primeiras décadas do século XX, em meados dos anos de 1930, quando o país estava vivenciando uma modernização industrial concomitante com a criação de um Estado nacional. Com o crescimento socioeconômico iniciado pelo cultivo do café, no século XIX, alguns bacharéis e representantes do parlamento iniciaram a discussão sobre a inexistência de políticas educacionais e a necessidade da

elaboração de um projeto educacional. Mas logo a proposta foi esquecida (CARVALHO, 2000, p.3).

Segundo Tanuri (2000), no final do período imperial foi iniciada uma reforma na Escola Normal, expandida a todo o ensino público com o intuito de se firmar por todo o país. As Escolas Normais fizeram parte do sistema provincial desde a sua criação e o modelo que seguiam era o europeu, resultado da tradição colonial do país. Essa “herança” europeia deve-se à formação cultural dos filhos da elite, por conta de muitos filhos dos aristocratas terem constituído sua formação intelectual na Europa, mais precisamente na França. Como consequência, aplicaram a “formação cultural” adquirida na construção do modelo de ensino nas Escolas Normais. Assim, consolida-se e expande-se a hegemonia do segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

Diante da inexistência de uma política nacional de educação que propusesse um ensino integrado, foi empreendida uma série de decretos pelo Governo Provisório, denominado de “Reformas Francisco Campos”, que instituíram várias medidas no âmbito da legislação educacional. Tais medidas possuíam o intuito de solucionar os problemas educacionais existentes, tendo como uma das primeiras medidas a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, para organizar o ensino da forma mais adequada que se almejava para contribuir com a modernização do país.

Houve embate na implantação das medidas que organizariam o currículo, entre os “reformadores” da educação e o grupo formulado pela Igreja, a fim de que ambos os projetos educacionais elaborados por cada grupo fosse executado pelo governo. Afinal, havia pouco tempo em que o sistema político do país tornara-se república, anteriormente Estado e Igreja eram concebidos como uma instituição indissociável, onde a Igreja era responsável pelo ensino e a forma que era realizado. Após vários debates, o Governo elaborou um documento que atendia as reformas apontadas pelos dois grupos, apresentando ideias consensuais e atendendo às reivindicações dos dois grupos. As reivindicações incluíam: a obrigatoriedade do ensino primário e de forma gratuita; ampliação da competência da União; inclusão do ensino religioso nas escolas primárias (normais e secundárias do país) de forma facultativa e a elaboração de um Plano Nacional de Educação com recursos para o sistema educativo (SHIROMA, 2000). Essas foram as principais decisões atendidas

pelo Governo provisório de Vargas, adaptando as determinações federais às condições locais de ensino.

Em 1939 surgiu o curso de Pedagogia, que foi criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, resultante do Decreto-Lei nº 1.190, de 04/04/1939. Sua criação teve o intuito de atender à dupla função de formar bacharéis que atuassem como técnicos de educação e docentes para atuarem nos cursos normais. Estabeleceu-se dessa forma, o esquema de licenciatura conhecido por “3+1”, ou seja, três anos são dedicados ao ensino de disciplinas de conteúdo cognitivos, sendo no caso do curso de Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” e um ano para o curso de Didática, voltado para a formação do licenciado. Essa formação estava pautada na racionalidade técnica, ou seja, na formação baseada na apreensão dos conhecimentos científicos. Esse modelo foi adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, sendo a formação centrada pelo ensino dos conteúdos cognitivos, abstendo-se do aspecto didático-pedagógico.

A partir de então, deu-se início a um longo e intenso debate sobre os rumos a serem tomados pela educação brasileira, sendo persistido até 1961, momento quando houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024, de 20/12/1961. A conquista da sua implementação veio das forças privadas, que trouxe “sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais” (SHIROMA, 2000, p.29). Isso ocorreu pelo fato da Lei encontrar-se submissa aos interesses da iniciativa privada, prevendo ajuda financeira do Estado para o ensino privado de forma livre, (sem a mínima fiscalização), estendendo-se também para os interesses da Igreja.

Outro empecilho surgido na valorização da formação docente no cenário nacional deveu-se ao “recrutamento maciço de professores”, quando o país vivenciava o “milagre econômico”. Dessa forma, o ensino primário que antes era organizado do 1º ao 4º ano primário, seria composto da 1ª a 8ª série, onde o 2º grau assume caráter profissionalizante e o currículo é organizado com base na formação do cidadão nacionalista.

Com o aumento na quantidade de séries obrigatórias, as universidades criaram as “licenciaturas curtas” ou habilitações, consistindo em processos aligeirados na formação dos professores. Essa reforma trouxe um esvaziamento na qualidade de ensino e suas consequências ainda possuem reflexos nos dias de hoje. A consequência

consistiu na formação de centenas de professores sem qualidade, ocasionando na desqualificação do ensino e transformando o espaço escolar em um espaço tipo empresarial com foco no desenvolvimento técnico (SANTOS, 2005).

Em 1985, o congresso nacional aprovou emenda constitucional que assinalou oficialmente o fim da ditadura militar. A partir de então, iniciaram-se as discussões sobre como deveria ser construído o projeto nacional de educação. Em 1986, houve a IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, para decidir quais mudanças deveriam ser feitas na educação brasileira. Essa iniciativa impulsionou, em 1987, o debate para a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto da LDBEN foi aprovado em 1996, Lei nº 9.394, porém pouco atendeu as expectativas almejadas.

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL DO PAÍS

No Brasil, a Sociologia surgiu no cenário educacional enquanto disciplina institucionalizada somente em meados do século XX. Pois só após a década de 1930, começaram a realizar estudos sobre a realidade social com preocupação sociológica, a partir da criação da Universidade de São Paulo – USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1936 (CIGALES; ARRIADA, 2013, p. 90). O país em meados do final do século XIX era caracteristicamente agrário e vivia um momento de transição de sistema político, da monarquia para a república, sendo ainda marcado pela “ordem social escravocrata e imperial”. A mudança de regime ocorreu sem a participação da maioria da população, que era analfabeta e não possuía engajamento político. Assim, as decisões políticas ficaram concentradas nas mãos da elite intelectual, que possuía o domínio econômico e político, e compunha uma pequena parcela da sociedade. E foi através dessa elite que ideias positivistas e ideias procedentes da Europa adentraram o país, compondo os ideais do regime republicano.

As primeiras ideias sociais sistemáticas surgiram no Brasil logo após os escritos de Augusto Comte e teve como alguns dos fundadores da disciplina no país, Benjamin Constant e Rui Barbosa. Esses autores “pensaram no estabelecimento da sociologia na educação brasileira, antes mesmo de Durkheim implantá-la como

disciplina escolar na França" (CIGALES; ARRIADA, 2013, p. 91), demonstrando que a elite existente no país estava a par da produção intelectual realizada na Europa.

Apesar de inicialmente o cenário educacional não ter proporcionado espaço para a implantação da sociologia, alguns anos após a primeira tentativa de Rui Barbosa, a nova tentativa surgiu em cena junto com Benjamin Constant e sua reforma de ensino. Logo após, já no cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Constant empreendeu a Reforma que obteve seu nome, em toda a educação pública, incluindo a disciplina de sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino. Porém, apesar da proposta de ensino ser obrigatório no período que vai até 1897, a reforma de Constant não foi concretizada, sendo modificada a partir daquele ano. Nessa nova regulamentação, a sociologia desapareceu dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário (SILVA, 2010; MEUCCI, 2000).

De acordo com Meucci (2000), a sociologia:

retorna ao sistema regular de ensino brasileiro apenas em 1925, inserida no currículo da 6ª série ginasial, cursada por aqueles interessados em obter o diploma de "Bacharel em Ciências e Letras". Alguns anos depois, em 1928, nos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, torna-se disciplina obrigatória nos programas dos cursos de magistério. Em 1931, em todo o Brasil, a sociologia ingressara no quadro geral de matérias para os cursos complementares dedicados ao preparo dos alunos para o ingresso nas faculdades e universidades: fora, pois, nesta época, conhecimento exigido nas provas de admissão para os cursos superiores (MEUCCI, 2000, p. 10).

Como pode ser observada, a discussão sobre a inserção da disciplina de Sociologia no ensino começou desde 1882, mas somente foi inserida no ensino secundário e nas Escolas Normais a partir de 1925, com a reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz. Nessa reforma foi reforçada a obrigatoriedade do ensino através da Reforma Francisco Campos, no segundo ciclo do Ensino Secundário, sendo obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares. Ou seja, o impasse sobre seu ensino perdurou por mais de vinte anos, resultado da falta de políticas educacionais que provessessem a regularização dos currículos escolares e dos níveis de ensino. Isso ocorreu porque o Brasil estava reorganizando nesse período, seu cenário sociopolítico

e econômico, iniciando as primeiras indústrias do país e ainda consolidando as discussões acerca do sistema educacional.

Durante seis décadas, a implantação da sociologia na educação brasileira foi caracterizada por um processo longo e tardio. É notório que a inserção de uma disciplina nova no ensino, como é o caso da sociologia na educação brasileira, principalmente no período do final do século XIX e início do XX não foi um trabalho simples. Isso pode ser observado pelo fato das decisões tomadas pelo cenário político não se enquadrarem na maioria das circunstâncias com a realidade social e educacional da época. Ou seja, as preocupações na época estavam pautadas em definir as questões políticas e a consolidação do novo regime (republicano), sendo as questões educacionais não resolvidas a priori (CIGALES; ARRIADA, 2013, p. 97).

Outro ponto retratado é a falta de espaço para o ensino de sociologia, pois acreditava-se que outras disciplinas deveriam ocupar maior espaço no currículo educacional, como por exemplo, matemática e português, destinando a prioridade de investimento para essas áreas do conhecimento. Essa desvalorização de disciplinas em relação às outras, ainda constitui atualmente um dos grandes problemas no estabelecimento da grade de horários dos currículos escolares. Pela trajetória apresentada, percebe-se que a sociologia no ensino brasileiro ora permanecia ou era excluída do âmbito educacional de acordo com o cenário político do país. Sua regência era considerada perigosa por prover a explicação dos fenômenos sociais da sociedade nacional, o que não aparentava ser interessante para os políticos que governavam o Brasil na época. A conscientização da população sobre o cenário político e sobre as leis proporcionadas pela discussão sociológica dos acontecimentos não cabiam na regência do Estado Novo.

Dessa forma, a situação da Sociologia no currículo escolar tornou-se difícil com o início do regime militar. Nesse período, houve a substituição nos currículos escolares, das disciplinas de Sociologia e de Filosofia, pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Seu ensino foi afastado da educação básica durante todo o período da ditadura, restringindo suas discussões ao ensino superior, onde foi controlado rigidamente pelo regime militar. Em meio a esse retrocesso, o diálogo sociológico concentrou-se nos cursos de graduação e pós-graduação. Esses cursos foram criados e consolidados como centros de ensino e pesquisa através da Reforma Universitária de 1969, que estabeleceu novas regras

para o sistema universitário. Nesse cenário teve início o processo de expansão do ensino superior através da atuação dos centros privados, visto que o ensino público estava sob forte controle da ditadura.

A partir da década de 1980, a Sociologia vivencia um período de expansão dos seus conteúdos no espaço escolar. Alguns Estados como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina, Rio Grande do Sul realizaram reestruturações em seus currículos, no que concerne ao Segundo Grau que atualmente é denominado de Ensino Médio (MEUCCI, 2010). É nesse momento que reaparece a importância da Sociologia como disciplina obrigatória, onde teve maior expansão no ensino básico, quando houve sua inclusão nas provas de vestibulares.

Segundo Silva (2010):

Para cada *ganho* de espaço, outras demandas surgiram, tais como: necessidade de diretrizes e orientações para seleção de conteúdos e métodos de ensino, de materiais didáticos, de professores capacitados, de incremento nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, de espaços de formação continuada nas universidades, de elaboradores de questões para as provas de vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, de professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996 (SILVA, 2010 p.28).

Para destinar orientações sobre o ensino de Sociologia, após as discussões geradas em 2003, foi criado em 2006, pelo Ministério da Educação, um documento intitulado de “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”. Os autores desse documento defendem a presença da disciplina de Sociologia no ensino e argumentam de forma reflexiva sobre a execução metodológica das ciências sociais e da Sociologia e a sugestão de temáticas a serem desenvolvidas no ensino dessa disciplina (SILVA, 2010).

Porém, a maioria dos Estados não implementou essas medidas de forma imediata e recorreu ao CNE para consultar sobre o modo que os currículos deveriam ser organizados e o tempo de adaptação e implantação. Apesar do uso dessa ação cautelar, nem todos questionaram a validade da medida, pois alguns Estados já vinham incluindo a Filosofia e a Sociologia nos currículos, como o Distrito Federal, Pará, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros (SILVA, 2010).

Por conta desse comportamento adotado pelos sistemas estaduais de educação, várias entidades de sociólogos se mobilizaram e articularam juntamente com deputados e senadores com o intuito de aprovar uma lei que obrigasse definitivamente o ensino das duas disciplinas e findasse as dúvidas ocasionadas outrora sobre a mudança nas DCNEM, realizadas em 2006. O projeto de lei determinou a inclusão da Filosofia e da Sociologia nas três séries do Ensino Médio. Dessa forma, foi aprovada a Lei nº 11.684/08, que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, sendo sancionado em 2 de junho de 2008. Recentemente, o Conselho Nacional de Educação regulamentou a implantação das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 01, de 15 de maio de 2009, ordenando a efetivação dessa medida seja concluída até 2011 (SILVA, 2010, p.32; SOUSA, 2009, p. 6).

Um dos principais motivos que desencadeou essa situação e permeia em sua história é o cenário político e gestores de cada estado e do país, que ora não dava a devida importância para o seu ensino, ora era pressionado por várias entidades a regulamentar a regência da disciplina no âmbito educacional. Isso afetou bastante a sua efetivação no ensino, acarretando, ainda hoje, no descumprimento de sua regulamentação, como a existência de profissionais de outras áreas lecionando a disciplina de Sociologia e o descumprimento da Secretaria de Educação do Estado do Piauí que ainda não efetivou totalmente a lei federal no Estado. Visando amenizar os problemas existentes no ensino, foram criadas outras políticas públicas educacionais com o intuito de diminuir as dissonâncias presentes na educação básica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Como ficou demonstrado acima, o debate sobre a formação de professores no Brasil tem sido cada vez mais instigado no decorrer dos últimos anos. Isso ocorre devido ao aumento significativo na demanda de professores na Educação Básica, para suprir as grandes demandas de educação da população e a necessidade de uma formação continuada, frente à ressignificação da Educação, dos desafios do exercício da docência e aparato da Lei de Diretrizes Básicas - LDB nº 9.394/96.

O aparato legal está contido nos artigos que normatizam a formação dos profissionais de educação, com ênfase nos artigos 63 e 67. Esses artigos abordam sobre a competência dos institutos superiores de educação, de fornecerem formação inicial e continuada aos profissionais da educação e ao aperfeiçoamento profissional continuado aos professores, através da instituição de políticas públicas educacionais (SOCZEK, 2011).

Para atender essa demanda, criaram-se políticas educacionais destinadas à formação inicial e continuada de professores. Nessas políticas, está incluso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Esse programa é ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possui como premissa a valorização da formação de professores para a educação básica, propondo a diminuição da evasão dos alunos nos cursos de licenciatura⁵. O programa é novo, foi criado em 2007, quando foi atribuída a CAPES a competência de promover a formação inicial e continuada de docentes da educação básica no intuito da valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino⁶. Sua instituição ocorreu através da Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no Diário Oficial da União de 13/12/2007⁷. Em seu primeiro edital lançado em dezembro de 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas das ciências naturais como Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, devido à carência e a necessidade de professores nessas disciplinas.

Após os primeiros resultados positivos alcançados na execução do PIBID, que incluíam as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda de profissionais da educação, em 2009 o Programa foi ampliado e houve a inclusão de mais áreas de ensino, tendo alcance em toda a Educação Básica, englobando a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Sendo a prioridade das áreas, as modalidades de ensino e de níveis a serem atendidos atualmente,

⁵ CAPES/ PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 26 de dezembro de 2013.

⁶ DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB. PIBID Relatório de Gestão 2009-2012. Brasília: [s.n.], 2012.

⁷ Portaria Normativa 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2014.

competência das instituições que participam do Programa, observando a realidade e a necessidade educacional do local⁸.

O Programa caracteriza-se como uma proposta de política pública complementar extracurricular, apresentando carga horária maior que a proporcionada pelas disciplinas de estágio supervisionado. Os projetos pedagógicos de cada área disciplinar desenvolvidos no Programa devem inserir os estudantes no âmbito das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas nas escolas em que se inserem.

Na Universidade Federal do Piauí (UFPI), o PIBID foi implantado em 2008. Seu intuito era de incentivar a carreira docente nas áreas de ensino que possuíam maior ausência de professores, conforme o edital lançado pela CAPES, em dezembro de 2007, como: Ciência e Matemática de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, e Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio⁹.

O PIBID é uma política pública educacional recente, apesar disso, no que concerne à dimensão de política pública educacional, possui reconhecimento como um programa de formação inicial docente de relevância. Esse caráter lhe é atribuído por promover articulação entre teoria e prática e por propiciar a aproximação das universidades com a educação básica para o desenvolvimento de troca de conhecimentos.

Pautada nessa assertiva, a pesquisa partiu do pressuposto que os licenciados pesquisados durante o período em que foram bolsistas do programa, no desenvolvimento de suas atividades nas escolas, com o intuito de iniciar o exercício da docência, obtiveram e ofereceram contribuições reflexivas para a construção de suas práticas docentes, através da incorporação dos saberes adquiridos e da produção de conhecimento no âmbito do Programa.

Considerando esse suposto, o objetivo da pesquisa é compreender o significado do PIBID na visão dos licenciados da área de Sociologia da UFPI, do campus Ministro Petrônio Portella, no tocante as contribuições do programa para suas práticas docentes.

⁸ DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB. PIBID Relatório de Gestão 2009-2012. Brasília: [s.n.], 2012.

⁹ Capes abre inscrições para PIBID 2008. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/noticia.php?id=15253>> Acesso em: 02 de outubro de 2013.

Diante da significativa expansão tanto em âmbito nacional quanto em nível institucional, no que concerne à Universidade Federal do Piauí, a relevância social dessa pesquisa se fundamenta em uma das ideias propostas pelo PIBID, que diz respeito ao aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. A execução do programa ocorre a partir da seleção e inserção dos licenciandos nas escolas públicas com o intuito de proporcionar experiências docentes interdisciplinares. As experiências são proporcionadas através da utilização de metodologias interativas, associando teoria e prática, aliadas ao cotidiano dos alunos, contribuindo para a formação docente e incentivando os licenciandos a atuarem na docência.

Diante da pluralidade de ações (monitoria intra e extraclasse, observação das aulas, elaboração de atividades complementares, entre outras) objetivadas pelo PIBID/CAPES e pela subárea de Sociologia, indaga-se: como o projeto da subárea de Sociologia do PIBID-UFPI, situado no campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, contribuiu para as práticas docentes dos licenciados atuantes como profissionais da educação no mercado de trabalho?

Para esta parte da pesquisa procedeu-se com entrevistas a pessoas que participaram do PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI, e atuam na área de docente. As entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro de 2014, com quatro docentes. Dois entrevistados atuam como docentes em Institutos Federais de Ensino, um entrevistado leciona em faculdade particular e o outro entrevistado ministra aulas em duas escolas particulares, trabalhando com o ensino fundamental e o ensino médio e ainda ministra aulas em uma universidade.

O roteiro de entrevista elaborado previamente com as questões norteadoras para a realização das entrevistas obteve acréscimo de questões complementares, de acordo com o desenvolvimento de cada entrevista. Os entrevistados participaram do PIBID entre os anos de 2010 e 2013, tendo permanecido no programa entre oito meses e dois anos.

De acordo com os resultados das entrevistas, o programa foi de grande relevância no processo de formação dos licenciados, contribuiu para o processo de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática docente durante o período de atuação no PIBID como bolsistas. Os dados coletados nessa pesquisa revelaram que os licenciados de Sociologia compreendem a importância do Programa em suas formações e na dos

demais licenciandos. Isso se mostrou perceptível diante do contraste com suas formações acadêmicas, cujo currículo era pautado em disciplinas teóricas com pouca integração concomitante das disciplinas pedagógicas. Portanto, voltado para uma orientação mais tecnicista da licenciatura e específica dos bacharéis, não oferecendo subsídios para a preparação dos professores para a sala de aula. Como foi relatado por um dos entrevistados:

Tudo que aprendi como professor, não aprendi durante meu curso de licenciatura. Durante o curso aprendi sobre teorias, paradigmas, li sobre psicologia da educação, mas nada disso eu pude aplicar na prática. (...) Porque a academia, principalmente o currículo velho (do Curso de Ciências Sociais), tinha essa dificuldade de casar a teoria com a prática. Eu creio que o PIBID contribuiu até mais para a minha formação como professor do que a própria academia e o próprio conhecimento que adquiri na universidade... (...) No PIBID aprendi as teorias durante os encontros pedagógicos, como aprendi sobre a prática. Também como elaborar uma avaliação, como utilizar recursos metodológicos, audiovisuais, porque nem mexer em um *data show* a universidade me ensinou (Entrevistado D).

Pela “deficiência” aludida na formação curricular, os licenciados afirmam que seu saber docente foi construído através de suas inserções nas escolas como bolsistas do Programa. Assim, foram construídos através da troca de experiências entre os professores, alunos da escola, coordenadora de área, colegas bolsistas, entre outros sujeitos envolvidos nesse trabalho cotidiano, agregando sua experiência de vida e sua história profissional na construção do saber. Os depoimentos dos entrevistados mostram que o Programa ajudou principalmente na aquisição de conhecimentos, metodologias e experiências para o desenvolvimento de suas práticas docentes, que exerceu incentivo para que esses reflitam sobre suas práticas diariamente. Conforme o entrevistado A: “O que ficou de agrado foi o contato com o diretor, os professores. Os debates foram muito enriquecedores, e a perspectiva de mostrar um trabalho no I ENID¹⁰, fazer um artigo científico e contribuir para as outras áreas. (Entrevistado A)”.

Além do auxílio na busca de metodologias interativas e dialógicas para serem utilizadas em sala de aula, o Programa lhes possibilitou maior proximidade com

¹⁰ Encontro de Iniciação à Docência realizado em 2010, na Universidade Federal do Piauí.

os alunos da escola, através da interação que houve entre alunos, professores, funcionários e bolsistas. Assim, o PIBID permitiu aos entrevistados incorporar a prática docente na formação inicial, através do contexto escolar que foram inseridos através do projeto. Com isso, foi proporcionado aos licenciados o conhecimento dos currículos da educação básica e quais são os conhecimentos necessários para ensinar os conteúdos adequados para cada série. De tal modo, vinculando os conteúdos ao conhecimento advindo dos alunos, a fim de aliar as teorias com a realidade vivenciada pelos mesmos, facilitando o entendimento de teorias para os estudantes.

O planejamento de aulas é feito de acordo com as competências curriculares exigidas para cada nível de ensino. Argumentam que se utilizam das metodologias aprendidas durante a participação do PIBID como: filmes, debates, roteiros, músicas, entre outros. Os recursos metodológicos e pedagógicos apreendidos durante o projeto foram essenciais para a construção dos seus saberes docentes, segundo os entrevistados.

As observações feitas revelaram que o currículo acadêmico ofertado pela universidade federal não atende totalmente as demandas da formação do futuro docente sendo voltado, a priori, para uma formação teórica, fato relatado durante as entrevistas pelos entrevistados, professores de Sociologia atualmente.

O maior legado proporcionado pelo Programa foi a reflexão sobre a prática docente. Algo que os entrevistados disseram ter sentido falta foi mais espaço para o *pibidiano* atuar em sala de aula. Com isso, sugerem que haja maior espaço para o bolsista em sala de aula, em que possam planejar e desfrutar de mais tempo de atuação em sala de aula. Essa sugestão tem o intuito de possibilitar aos bolsistas uma gama maior de experiências, em que possam errar e aprender com os erros. Assim também a utilização de mais recursos metodológicos que proporcionem dinamismo às aulas, superando a ideia de uma sociologia “decoreba”. No desenvolvimento das atividades do Programa, a troca de experiências ocorreu de forma múltipla, pois os bolsistas, os professores supervisores de sociologia e os demais sujeitos que fizeram e fazem parte desse projeto estão construindo seus saberes profissionais através dessas experiências. Dessa forma, conclui-se que o PIBID influenciou em suas formações e práticas como docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscou-se entender as compreensões dos licenciados entrevistados e contribuições em relação ao PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI. As entrevistas permitiram refletir sobre os objetivos e as ações do subprojeto do PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI, para a valorização do magistério, no que concerne a melhoria da formação inicial de docente de Ciências Sociais, como também do ensino de sociologia na educação básica e construção dos saberes docentes necessários à prática docente.

Frente à análise da importância da formação docente e por meio dos documentos analisados constatou-se que o PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI, enquanto uma política pública de aprimoramento educacional para a docência tem com intuito promover melhorias no ensino de sociologia das escolas públicas. Sua atuação ocorre através do desenvolvimento de abordagens didáticas e metodologias inovadoras elaboradas pelos licenciandos, professores supervisores e coordenadora de área, auxiliando na superação das dificuldades que permeiam o ensino. Assim, o espaço escolar é tido como campo de experiência para a obtenção e a produção de novos conhecimentos durante a formação dos bolsistas e dos sujeitos que compõem o âmbito escolar.

O PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI tem o intuito ainda de corroborar com a reflexão sobre a prática docente e a realidade escolar e considera importante a melhoria na formação inicial pautada em ações desenvolvidas através do diagnóstico escolar. Principalmente no que concerne ao ensino de sociologia na educação básica, visto que seu espaço nas grades curriculares do estado do Piauí ainda não se encontra consolidado nas três séries do ensino médio conforme previsto em lei, como ficou demonstrado anteriormente. Nesse sentido, as ações do subprojeto estão voltadas para a estabilização de propostas metodológicas construídas a partir dos referenciais teóricos a serem trabalhados em sala de aula, a fim de ressignificar a concepção obtida da disciplina “teórica e decoreba”, para que os alunos possam interpretar os conceitos a partir da realidade social que vivem, valorizando seus saberes experienciais.

Constatou-se também que as ações desenvolvidas pelo subprojeto, ao proporcionar momentos de reflexão sobre as atividades desenvolvidas e os momentos de estudos teóricos contribuíram para a constituição do professor tanto na formação inicial como na formação continuada.

Dessa forma, consideramos o PIBID-SOCIOLOGIA/UFPI um projeto que ressignifica a formação inicial dos futuros professores, através da articulação entre teoria e prática. Desde que as metodologias e as estratégias propostas no âmbito deste Programa tenham em consideração os problemas reais existentes no ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia nas escolas participantes do projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, autorizando a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência, voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Edital MEC/CAPES/FNDE. 12 dez. 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação** – PNE 2011- 2020. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.

CAPES. **Notícia referente à abertura de inscrições para PIBID 2008**. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/noticia.php?id=15253>> Acesso em: 02 de outubro de 2013.

_____. **PIBID lança edital para a seleção de alunos bolsistas**. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/noticia.php?id=16841>>. Acesso em: 06 de outubro de 2013.

_____. **Notícia sobre a abertura de edital PIBID 2010 que incluem o Prolind e o Procampo**. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/?q=node/1615>>. Acesso em 9 de outubro de 2013.

_____. **Portaria Normativa 38**, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2013.

CARVALHO, Rita de C. G. **Formação de formadores na construção do Projeto Político Pedagógico do curso normal**: CEMEP – Paulínia. Dissertação de Mestrado em Educação do programa de pós-graduação. PUC – Campinas, SP, 2000.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. **Revista Perspectivas Sociais**, Ano 2, n.1, p. 86-100, Pelotas, Marc. 2013.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB. PIBID. **Relatório de Gestão 2009-2012**. Brasília: [s.n.], 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 15 out. 2013.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

MORAES, Amauri César de. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; et al (Orgs). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos. **Didática para a licenciatura**: subsídios para a prática de ensino. v. 1. 2.ed. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: **MEC Sociologia**: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15)

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 3, n.05 2011.

SOUSA, Maria das Dores de. **A Sociologia no Ensino Médio: mais de cem anos de luta**. In: V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. GT 16 - Educação, Cultura e Sociedade, 2009.

SUBPROJETO PIBID DE SOCIOLOGIA/UFPI. **Edital 2011-2012**. Coord. Mary Alves Mendes.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ.[online]. 2000, n.14, p. 61-88.

Capítulo 11

CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

AilanaDellis Oliveira Nogueira

(Licencianda em Ciências Sociais e Bolsista do PIBID de C. Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – *Autora*)

Edila de Oliveira Costa

(Supervisora do Subprojeto no PIBID em Ciências Sociais da UERN e Professora no CEIPEV –Mossoró – *Coautora*)

Karlla Christine Araújo Souza

(Coordenadora do Subprojeto PIBID – C. Sociais e Professora MS do Departamento de Ciências Sociais e Política da UERN- *Coautora*)

Jackson Cavalcante Carlos

(Licenciando em Ciências Sociais e Bolsista do PIBID em C. Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – *Coautor*)

Teresinha Nogueira da Silva

(Supervisora do Subprojeto no PIBID – C. Sociais na UERN e Professora do Ensino Médio)

RESUMO: As ciências, ministradas em forma de disciplinas nas escolas, usualmente baseiam-se em um currículo, este deve ser elemento colaborador, servindo de base para a transmissão dos conceitos das mais variadas áreas do saber, que por sua vez, são lecionadas de forma fragmentada. Essa fragmentação de conhecimentos gera, em consequência, um saber fragmentado que se estende na vida escolar/acadêmica do aluno. Daí surge a necessidade do pensar interdisciplinar e transdisciplinar na elaboração do currículo das disciplinas escolares, de modo que seja transmitido um pensamento complexo aos alunos, para que estes consigam pensar de forma interligada as teorias e ensinamentos que são recebidos por eles, nas mais variadas áreas estudadas. A ligação entre as disciplinas favorecerá o surgimento de um senso crítico mais aprimorado, tanto nos alunos, quanto nos professores. Logo, as ciências, de modo geral, organizadas em disciplinas, dependem umas das outras, ainda que muitos profissionais não pratiquem e repassem isto. Portanto, é necessário entender que a construção do aluno vai muito além das questões teóricas, de conhecimentos e técnicas de uma determinada ciência/disciplina. Os docentes precisam apresentar aos discentes um conhecimento que se apresente de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, pois só assim será possível quebrar as barreiras existentes dentro da ciência atual. O objetivo deste trabalho é discutir como é possível aplicar esta lógica a uma proposta de currículo de Sociologia e as maneiras de realizá-la na prática.

PALAVRAS-CHAVE:

Currículo. Disciplinas. Fragmentação dos Saberes

INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho deu-se a partir das discussões em torno das necessidades da construção de um currículo que servisse de referência básica para o ensino de Sociologia. Os estudos e discussões no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) do curso de Ciências Sociais, Licenciatura da UERN, evidenciaram o quanto é importante o currículo para o ensino de Sociologia na rede estadual de ensino, que carece desse debate.

Tivemos a oportunidade de estudar detalhadamente, os currículos de sociologia das regiões sul e sudeste do Brasil, entre os currículos dos estados do: Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo e Paraná. Além disso, debatemos importantes documentos que nos ajudaram a entender melhor a obrigatoriedade da disciplina, sua importância e objetivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Dentro dessa ampla discussão sobre currículo, dedicamos nossos estudos a um ponto específico: *Currículo, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade*. Através da nossa participação no GECOM (Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo), onde debatemos e discutimos sobre a visão de Edgar Morin acerca do diálogo entre as disciplinas, entre outros temas relacionados a fragmentação dos saberes. Os debates e reflexões no GECOM foram fundamentais, pois forneceram uma base teórica importante para entendermos melhor como poderemos construir uma proposta de currículo que seja fundamenta teórico-metodologicamente pelos novos paradigmas da educação e das ciências sociais.

Enfim, nosso trabalho deu-se através de pesquisas bibliográficas, com a realização de leituras e discussões coletivas de textos, usando o método de comparação dos currículos de Sociologia já existentes, buscando relacionar uma atitude complexa a fim de procurar a interligação entre as diversas experiências estudadas, aplicando os princípios da transversalidade e da recursividade para pensar uma proposta de currículo para Estado do Rio Grande do Norte.

1- FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO

Vemos atualmente na educação básica, o ensino ser transmitido de maneira conservadora e acrítica, tendo como consequência, a construção de um saber fragmentado que se estende à vida escolar/acadêmica do aluno. Essa fragmentação acaba limitando as reações dos indivíduos diante das mais diversas questões que surge diariamente em todos os âmbitos da vida.

Dentro desse contexto, necessita-se que os docentes apresentem aos discentes um conhecimento que se apresente de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Pois, a transmissão dessa forma de perceber os fenômenos sociais, possibilitará aos alunos desenvolverem habilidades que o tornam capazes de resolverem, de maneira objetiva e bem sucedida, questões que a fragmentação do ensino torna limitada e não consegue resolver.

Então, se faz necessário então, pensarmos não apenas em reformas educacionais, mas na reforma do pensamento, reforma essa, que possibilitará a formação de cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo e o seu próprio autoconhecimento.

A inteligência que só sabe separar rompe o complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e torta; e termina a maior parte das vezes por ser cega porque destrói no germe todas as possibilidades de um juízo corretor ou de uma visão em longo prazo (MORIN, 1999, p. 12).

Diante desse contexto, questionamos, de que forma podemos elaborar um currículo que garanta, desde a sua concepção, uma prática docente capaz de fazer dialogar os mais diferentes campos do conhecimento?

Levando em consideração que as próprias Orientações Curriculares para o Ensino de Sociologia já apontam a necessidade desse campo de diálogo: "...a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, se não com a própria instituição escolar..." (OCN, 2006, p. 111).

2- INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

A Interdisciplinaridade procura resolver o problema da incapacidade que todos temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento em que fomos treinados, formados, e educados. Trabalhar de forma interdisciplinar possibilita a comunicação das disciplinas umas com as outras, além de fazer confrontar e discutir as diversas perspectivas, estabelece entre elas uma interação mais ou menos forte.

Mas a interdisciplinaridade parece ainda ser insuficiente, apesar da busca pela comunicação entre as disciplinas, percebe-se ainda uma luta no campo educacional, onde as disciplinas buscam ser superiores, umas em relação às outras.

Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, desse modo, confirmar as fronteiras ao invés de se desmorná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem. (MORIN, 1999, p. 37)

Portanto, necessita-se de algo que vá além, algo que supere essa fragmentação, e entendemos que encontraremos isso na transdisciplinaridade.

De modo geral, ambas procuram uma resposta positiva para o fenômeno avassalador da especialização, a tentativa de ultrapassar os graves cultos culturais e institucionais dele decorrentes; ambas são a manifestação de uma transformação epistemológica em curso na ciência; suas duas consequências principais são o alargamento das concepções de ciência e a transformação do pensamento e do ensino.

2.1 - Pensamento Transdisciplinar

O que diferencia a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade é que na primeira, as disciplinas se comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecem entre si uma interação mais ou menos forte e, na segunda, elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que transcende a todas.

A transdisciplinaridade não significa apenas que as disciplinas colaboram entre si, mas que existe um pensamento organizador que as ultrapassa, ou seja, não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. Isso possibilita o indivíduo uma positiva transformação no seu comportamento.

Com isso, ocorre uma integração da razão com a intuição, do imaginário com o concreto e da sensibilidade, emoção e criatividade ao ato de conhecer. Direcionando para além das fronteiras disciplinares, e chegando ao estado poético do ser.

2.2 - Comportamento Transdisciplinar

O comportamento transdisciplinar não ocorre de maneira simples, sabemos que é um desafio compreender o mundo por meio das lentes da transdisciplinaridade, pois as atitudes e comportamentos passarão por fases, etapas, ou momentos de choques na transição do exercício desse novo olhar.

Para que possamos seguir os princípios da transdisciplinaridade mais do que sabermos sobre o assunto, temos que aprender a manter uma atitude coerente com esses princípios. E se essa atitude não pode evoluir até uma nova forma de comportamento espontaneamente demonstrado e reconhecido nos atos cotidianos, a transdisciplinaridade corre o risco de cair no ralo dos modismos acadêmicos.

Para que não seja inócua, uma postura transdisciplinar possui orientação coerente em qualquer situação e deve buscar a compreensão planetária com maior abertura, diálogo e tolerância: Nessa perspectiva, a aprendizagem passa por caminhos bem diferentes daqueles da relação estímulo-resposta e da aquisição de comportamento, sendo o aprender entendido como um ato cultural, sempre contextualizado, inserido em um universo simbólico dos sentidos sociais, individuais e coletivos, em que o próprio da ação humana é atribuir sentidos à realidade (CARVALHO, 2008, p. 185).

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

A elaboração do currículo interdisciplinar e/ou transdisciplinar, influencia na formação do pensamento complexo dos alunos, possibilitando o pensar que

interligue as teorias e ensinamentos que são recebidos por eles, nas mais variadas áreas estudadas. A ligação entre as disciplinas favorecerá o surgimento de um senso crítico mais aprimorado, tanto nos alunos quanto nos professores, contribuindo para melhorar suas práticas.

Isso pode ser visto como um passo para alcançar o objetivo principal, que seria a reforma do pensamento. Porém, as dificuldades para a implantação de um currículo que contemple a essa importante concepção do conhecimento, mostra-se, diante de alguns, como algo utópico. Mas, os esforços para colocarmos em prática, essa forma de ensino estão desafiando o sistema escolar, docentes e discentes.

As leituras, os debates e as discussões proporcionaram observar o quanto é fundamental, construir um currículo que permita e incentive aos professores trabalharem de maneira transdisciplinar e interdisciplinarmente, afim de alargarem seus próprios horizontes e experiências e perceberem os dilemas do mundo de maneira integrada.

Porém, percebemos que se faz necessário fazer uma diferenciação entre uma proposta interdisciplinar e transdisciplinar, deixando claro quais as contribuições de cada uma. Contudo, ainda mais importante é saber o que as une.

Não é possível falar em interdisciplinaridade, desconhecendo ou olvidando a transdisciplinaridade, seja para descartá-la, seja para dialogar com ela. Para que o currículo explicita uma maneira interdisciplinar ou transdisciplinar de conhecer, é preciso ir além de uma mera proposição de conteúdos, trazendo propostas claras de como intercalar os conhecimentos e como abordá-los em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar as discussões e análises feitas em torno da construção de um currículo para o ensino de Sociologia no Rio Grande do Norte. De um modo geral, as leituras conseguiram nos apresentar que o ensino organizado em disciplinas, traz um saber fragmentado que leva a indivíduos a reagirem de forma limitada na compreensão do mundo, havendo uma necessidade de mudança do olhar, saindo de uma estrutura conservadora para um saber que possa

interligar os conhecimentos, a fim de que o educando possa ser capaz de ligar, contextualizar e globalizar os conhecimentos.

Observa-se com esse diálogo entre as diversas áreas do conhecimento a possibilidade de construir e propor modelos para uma educação onde saímos do tradicional, que torna indivíduos acríticos, para uma educação que vise à construção do conhecimento integrado, tornando de acordo com essa proposta indivíduos capazes de compreender o mundo em que vivem.

Discutir interdisciplinaridade e transdisciplinaridade traz à tona a questão de qual modelo de ensino queremos para as Ciências Sociais na escola básica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: A reforma da Universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In.: **Revista de Educação**. Porto Alegre, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 439 – 455.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 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 9394 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**. Brasília, DF, vol. 4, 1999.

Capítulo 12

DESAZENDO GÊNERO: DESCONSTRUINDO PAPÉIS DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

George da Hora Silva

(Licenciando em Ciências Sociais e Bolsista do PIBID de Sociologia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA)

Taiala Águilan Nunes dos Santos

(Licenciando em Ciências Sociais e Bolsista do PIBID de Sociologia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA)

Natália Lima Figueiroa

(Supervisora do PIBID de Sociologia da UFBA e Professora da SEC-BA)

RESUMO: O presente trabalho tem por objeto a análise das representações de gênero em alunos do ensino médio público estadual em Salvador, Bahia. A motivação desta pesquisa ocorreu a partir da constatação de que a noção de “gênero” se apresentou de forma naturalizada pelos alunos. Partindo da hipótese de “gênero” como categoria socialmente construída, estabeleceu-se como objetivo geral investigar o processo de desconstrução do papel de gênero. Para tanto, neste aspecto, buscou-se identificar, especificamente: a) a representação das categorias “sexo biológico” e “gênero”; e b) a demonstração da construção do papel de gênero. Utilizou-se, enquanto procedimentos metodológicos, da análise de conteúdo em representações de gênero em charges, música, peças de propaganda e brinquedos, propiciando assim uma proposta de reflexão aos estudantes. A amostra utilizada compreendeu os alunos das turmas noturnas do 3º ano do ensino médio, de uma escola estadual pública, majoritariamente feminino, com idades entre 17 e 50 anos, oriundos de bairros carentes da cidade de Salvador. O material utilizado tinha como finalidade ilustrar que a construção do papel de gênero vinha desde o nascimento, através, por exemplo, das cores específicas para meninos e meninas, brinquedos, e o caráter lúdico. Os dados coletados demonstram que embora a escola seja idealmente um espaço propício para reflexões e desconstruções, sobretudo no campo do gênero, tal desconstrução nem sempre ocorre neste espaço, pois a escola se configura, na maioria das vezes, como um locus de reafirmação dos papéis de gênero. A vivência da atividade possibilitou aos estudantes refletir e perceber que alguns signos estão carregados de características que acabam por reforçar os estereótipos de gênero, mesmo que se tenha identificado que algumas impressões pessoais possam vir a variar. Conclui-se que a atividade cumpriu com sua proposta, já que ficou evidenciada a participação pontual dos estudantes com perguntas e contribuições pertinentes.

PALAVRAS-CHAVE:

Gênero. Construção Social. Sociologia na Escola.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é fruto de um trabalho que foi desenvolvido e aplicado junto aos estudantes das turmas do turno noturno do 3º Ano no ICEIA (Instituto Central de

Educação Isaias Alves), colégio da rede estadual pública de ensino da cidade de Salvador-BA. As turmas eram majoritariamente compostas por estudantes de sexo feminino, com idades que variavam entre 17 e 50 anos, oriundos de diversas regiões da cidade de Salvador, mas com predominância de estudantes moradores bairros próximos à escola. Aos autores responsáveis por essas turmas, foi incumbido a tarefa de pensar, desenvolver e aplicar atividades referentes ao tema da terceira unidade da disciplina de sociologia, que foi *gênero e diversidade*, buscando dentro da proposição, uma nova abordagem metodológica para o ensino da sociologia no Ensino Médio.

PLANEJAMENTO

Logo no começo da construção da atividade, a proposta pensada conjuntamente era apresentar uma alternativa à aula expositiva como recurso de ensino. Usando ferramentas audiovisuais (vídeos, fotos e músicas), e os exemplos e relatos dos próprios discentes sobre o tema, buscou-se contextualizar o conteúdo e a discussão teórica dentro de uma estrutura histórico-social na qual os indivíduos envolvidos nas atividades (discentes, bolsistas e supervisora), estão inseridos.

Dentro desse norte, projetou-se um conjunto de atividades, divididas em blocos. O primeiro bloco seria a etapa de problematizar os papéis de gênero, onde a partir das noções que os estudantes tivessem acerca de categorias como macho/fêmea, menino/menina, orientação e ou atração sexual e afetiva, bem como objetos e símbolos em tese ligados a determinado grupo específico. O segundo bloco, a ser implementado posteriormente, corresponderia a contextualizar as categorias de machismo, feminismo, sexismo, inserindo-as, por exemplo, no contexto da música e comportamento na Bahia. O terceiro e último bloco, tendo em vista que ao longo do módulo os debates em sala, bem como a apresentação de marco teórico já devidamente trabalhados em sala de aula, foi proposta que os estudantes fizessem uma análise sociológica das questões de gênero na obra de Jorge Amado.

Uma questão premente era de qual seria o marco teórico. Em que pese a noção de que, mesmo indiretamente acabaria sendo utilizado, mesmo que

indiretamente, conceitos e noções como a realidade construída socialmente¹¹ ou *fato social* “durkheimiano”¹², a utilização de um marco teórico estabelecido redundaria de certa forma, em uma redução de possibilidades de análise das relações de gênero. Optou-se assim por uma perspectiva que não fechasse a questão, suplantando qualquer visão acerca do tema, mas sim problematizar categorias e pressupostos, deixando a cargo do senso crítico do estudante sobre o tema – exercitado e incitado durante as atividades – qualquer tipo de conclusão.

DESENVOLVIMENTO

Com o intuito de alcançar o despertar crítico dos estudantes, através da reflexão de elementos e situações que compõe o nosso cotidiano, a atividade buscou em toda a sua duração, utilizar questionamentos, imagens e objetos que possibilitassem o envolvimento e posicionamento dos estudantes.

Optou-se por realizar a atividade na sala de informática, valendo-se da disponibilidade de um computador e retroprojeto, equipamentos necessários para a exibição de slides, imagens, um vídeo, um clipe musical, além a ser utilizado um *action-figure*, roupas de boneco na cor rosa e um carro de controle remoto durante o decorrer da aula. Definiu-se que a atividade seria segmentada em três partes.

A primeira parte da atividade consistiu em compreender as construções arquetípicas que os estudantes tinham em relação ao par dicotômico masculino-feminino. A segunda parte correspondeu na apresentação uma série de imagens que colocassem em xeque os estereótipos acerca de cores, modos de comportamento, brinquedos, elementos simbólicos ligados ao universo masculino e feminino.

Na terceira parte foram expostos os brinquedos, onde os alunos tiveram que identificar a que gênero eles pertenceriam vídeos foi exposto um vídeo com uma mecânica em atuação no seu local de trabalho, um vídeo clipe *Like a boy*, da cantora Ciara. Faz-se necessário esclarecer antes de prosseguir-se com a descrição da

¹¹ BERGER, P; LUCKMMAN, 1974, p.34

¹²DURKHEIM, 2007, p. 2

atividade, que seja colocado em termos definidos o que se entende aqui por arquétipos de feminino e masculino.

Como não seria possível ser diferente, recorre-se ao recurso metodológico do tipo ideal de Max Weber, como forma de construção de um modelo para constatação e análise do mesmo no mundo empírico¹³. Por arquétipo masculino, entendem-se elementos e símbolos que estejam ligados a ideia de: virilidade, força física, controle de sentimentos, brutalidade, hipersexualização, chefia da casa, domínio sobre a companheira e sobre a prole. Por arquétipo feminino, compreende-se aqui por: delicadeza, fragilidade emocional e física, exacerbação emocional, repressão da sexualidade, cuidado com a casa e os filhos.

No início, depois de acomodados e feita uma breve introdução sobre o tema, foi apresentado aos estudantes a ilustração 1 (as imagens utilizadas se encontram no final do trabalho) e a partir dela, questionou-se em que medida havia relação direta entre os pares macho-fêmea e masculino e feminino, problematizando em que medida a construção do arquétipo do homem e da mulher são determinados por aspectos fisiológicos.

Acerca das imagens exibidas, os estudantes foram estimulados a fazer julgamentos acerca das primeiras. A partir do momento em os autores levantaram certos questionamentos e dúvidas, como por exemplo, o que determinaria o certo grau de permissividade que os homens gozam em relação às mulheres, estimulando os meninos desde a infância a exacerbação dos símbolos de virilidade.

A construção social arquetípica da imagem do homem e da mulher percebidos pelos discentes emergia através de características difusas onde, de uma forma geral, tenham se posicionado de forma a entender como “natural” e “normal” a distinção entre homens e mulheres.

Colocou-se em xeque a noção do gênero e comportamento orientado pela dimensão biológica, evidenciando a contribuição determinante da construção social para a divisão e diferenciação entre gênero.

Com isso buscou-se demonstrar como os elementos se confundiam e que a exemplo das emoções, o que diferencia homem e mulher não seria apenas conter ou

¹³ COHN, 1997, p. 8

não determinada emoção ou característica, mas como estas eram vivenciadas e em que grau eram demonstradas por cada um dos indivíduos.

Nesse momento foram apresentadas a eles duas expressões corriqueiras, presentes primordialmente na infância das crianças e que de forma sutil, rotulavam aquele que destoasse do arquétipo feminino ou masculino.

Para aquelas que como meninas, apresentam características masculinizadas o “moleque macho”, para os meninos que apresentam vulnerabilidades emocionais, típico de meninas a pergunta desconcertante “você é um homem ou um saco de batata?”. Fica evidente que ambas carregam consigo um momento de posicionamento para aquele a quem foi direcionada.

É então que se faz possível a percepção de que desde a infância essa construção social é criada e reforçada ao longo da mesma, fazendo com que tanto “o moleque macho”, como “o saco de batata”, passe por constrangimentos, enquadramentos ou rotulações diante da anormalidade, visando à correção e tomando como referência o arquétipo masculino.

Por fim, os brinquedos foram expostos de forma que os estudantes tiveram que identificar a que gênero pertencia o carro de controle remoto e o *action figure*. Assim que eles identificaram o Max Steel como brinquedo para menino, os autores puseram roupas rosa nele, causando imediatamente reações na turma, afirmando que os autores teriam sido “desonestos” ao utilizar esse recurso do acessório do vestuário no brinquedo.

Os autores fizeram rapidamente uma reconstrução histórica das personagens *Barbie*® e *Falcon*®, mostrando a formação deliberada e arbitrária sobre o que dividiria os brinquedos de menino e de menina.

Após os brinquedos, os autores perguntaram a turma, se a profissão de mecânico era uma profissão desempenhada por homem ou mulher. Quase toda a sala respondeu em uníssono que seria uma atividade laboral masculina. Logo em seguida expomos um vídeo onde uma “mecânica” realiza o trabalho de troca de pneus de um caminhão, causando surpresa e comentários reflexivos dos estudantes. Por fim,

exibimos um vídeo clipe musical da *rapper* Ciara, intitulado *Like a boy*¹⁴, clipe onde a letra questiona os papéis masculinos e femininos dentro da sociedade.

RESULTADOS

Foi desta forma, utilizando realmente elementos relacionados ao cotidiano e biografia, foi percorrido o caminho da atividade, demonstrando que os estágios da vida continham momentos de aprendizagem, afirmação, enquadramento e reprodução de padrões socialmente construídos, que presentes até hoje, naturalizam-se e sobrevivem sem reflexões ou questionamentos. Momentos presentes nos diversos cenários e instituições, como família, escola, religião, trabalho, espaços de lazer, entre outras.

Os questionamentos pró e contra, estiveram presente em toda a atividade, assim como as contradições, fato que felizmente demonstra não um total deslocamento de concepções, mas o começo de uma desestabilização de padrões, que acabam por oprimir e constringer os gêneros. Segue abaixo algumas das imagens utilizadas durante a atividade.



Imagem 1: Meninas observando um garoto exibindo o pênis.

¹⁴CiaraVEVO. "Like a Boy" Online video clip. Youtube. 24 outubro 2009. Web. 24 Abril 2014.



Imagem 2: Barbie, pertencente à Mattel.



Imagem 3: Ken, namorado da Barbie, em seus diversos estilos.



Imagem 4: Falcon, *action figure* da Hasbro.

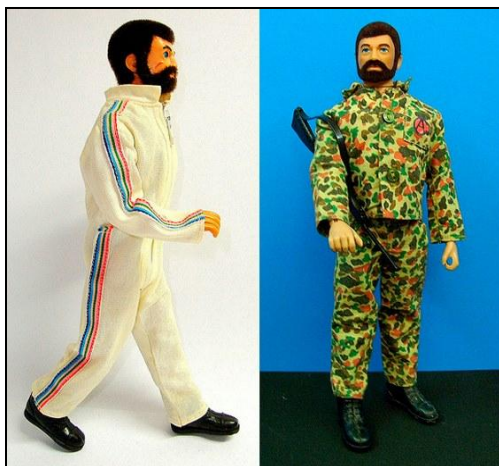


Imagem 4.1: Uniformes alternativos da personagem Falcon, da mesma forma como o Ken.



Imagem 5: Max Steel, *action figure* da Mattel, mesma empresa fabricante da Barbie.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

COHN, Gabriel. **Crítica e Resignação: Fundamentos da sociologia de Max Weber**. SP: T.A Queiroz, 1979.



Esta obra foi composta nas fontes
CAMBRIA, FAIRFIELD e *Gill Sans*
para as EDIÇÕES UERN

Mossoró/RN – 1 ed. – Todos os direitos reservados – Brasil



Realização	 UERN	 Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais FAPIC	 Departamento de Ciências Sociais e Políticas	Apoio	 Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas	 PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS	 GECOM	 PET CIÊNCIAS SOCIAIS
Financiamento	 CAPES	Identidade Visual	 HARMONIA EVENTOS					