

**EDUARDA BONORA KERN
FLÁVIO SARANDY
IGOR ASSAF MENDES
LIER PIRES FERREIRA
LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA
OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA**

MODERNA EM FORMAÇÃO SOCIOLOGIA

LIVRO DO PROFESSOR

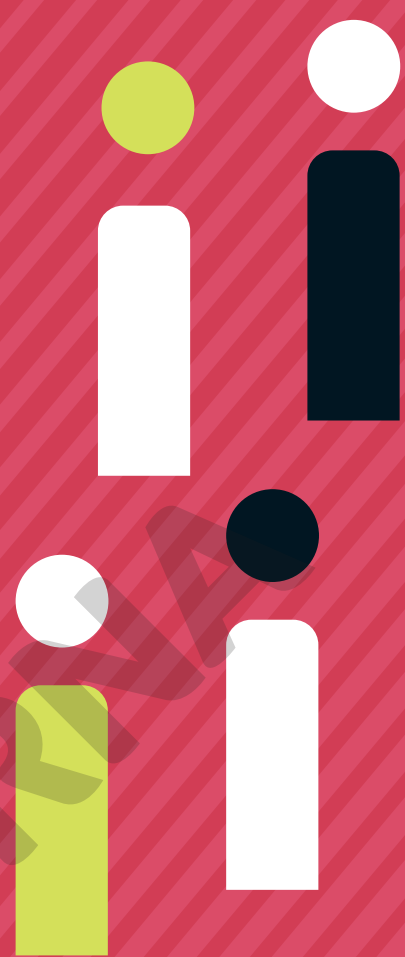


**LIVRO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

**CAMPO DE SABER:
SOCIOLOGIA**

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

 **MODERNA**





EDUARDA BONORA KERN

Mestra em Ciências Sociais (área de concentração: Políticas e Práticas Sociais) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-RS). Bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Sociologia nas redes municipal e estadual de São Leopoldo (RS).

FLÁVIO SARANDY

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Adjunto na Universidade Federal Fluminense (UFF), na área de Sociologia.

IGOR ASSAF MENDES

Doutor em Educação – Conhecimento e Inclusão Social e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador e professor.

LIER PIRES FERREIRA

Doutor em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Advogado. Professor Titular de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ) e Professor Titular das Faculdades de Direito e Relações Internacionais do Ibmecc (RJ).

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

Doutor em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Sociologia pela Università degli studi di Roma La Sapienza (Itália) – Licenciado em Ciências Sociais, de acordo com equivalência de título estabelecida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)/Instituto Multidisciplinar/Nova Iguaçu. Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas/LEAFRO-NEABI-UFRRJ.

MODERNA EM FORMAÇÃO SOCIOLOGIA

LIVRO DO PROFESSOR

CAMPO DE SABER: SOCIOLOGIA

Área do conhecimento: **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

1ª edição

São Paulo, 2021



Coordenação editorial: José Luiz Carvalho da Cruz
Edição de texto: Cláudio Antônio de Vasconcelos Cavalcanti
Assistência editorial: Juliana Nozomi Takeda, Patrícia Santana Tenguan, Vanessa Paulino da Silva
Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias
Capa: Daniela Cunha
Ilustração: Daniela Cunha
Coordenação de arte: Denis Torquato
Edição de arte: Márcia Cunha do Nascimento
Editoração eletrônica: Teclas Editorial
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Nancy H. Dias, Palavra Certa
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Aline Chiarelli, Junior Rozzo
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moderna em formação : sociologia : livro do professor / Eduarda Bonora Kern ... [et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

Outros autores: Flávio Sarandy, Igor Assaf Mendes, Lier Pires Ferreira, Luiz Fernandes de Oliveira, Otair Fernandes de Oliveira

"Campo de saber: Sociologia
Área do conhecimento: Ciências humanas e sociais aplicadas".

1. Sociologia (Ensino médio) I. Kern, Eduarda Bonora. II. Sarandy, Flávio. III. Mendes, Igor Assaf. IV. Ferreira, Lier Pires. V. Oliveira, Luiz Fernandes de. VI. Oliveira, Otair Fernandes de

20-49530

CDD-301

Índices para catálogo sistemático:

1. Sociologia : Ensino médio 301

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 – Belenzinho
São Paulo – SP – Brasil – CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_11) 2602-5510
Fax (0_11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020

Impresso no Brasil

Sumário

Carta ao professor.....	7
CAPÍTULO 1	
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia	10
Para começar nossa conversa.....	10
O pensamento educacional e a prática de sala de aula.....	11
Breve panorama das teorias de aprendizagem.....	11
Abordagens pedagógicas.....	14
Técnicas e recursos de ensino-aprendizagem.....	16
Avaliação como instrumento pedagógico.....	25
O ensino de Sociologia em contexto EaD.....	34
Questões ao professor.....	35
Referências bibliográficas.....	36
Projeto de vida – Um olhar sobre a realidade: primeiros passos para elaborar seu Plano de Desenvolvimento (projeto de vida).....	39
CAPÍTULO 2	
O que ensinar em Sociologia? Indicações para a construção de um plano de curso e percursos curriculares	41
A Sociologia no Ensino Médio.....	41
Dos currículos de Sociologia no Brasil.....	42
A Sociologia nos currículos dos sistemas públicos estaduais de ensino no Brasil.....	44
Os percursos curriculares investigados.....	53
Dos novos percursos curriculares à luz da BNCC do Ensino Médio.....	53
Temas Contemporâneos Transversais (TCT).....	63
Considerações finais – o que fizemos aqui?.....	64
Questões ao professor.....	65
Referências bibliográficas.....	66
Projeto de vida – Plano de Desenvolvimento: uma reflexão sobre percursos curriculares.....	68
CAPÍTULO 3	
Temas e conceitos relevantes para o ensino de Sociologia: sugestões de trabalho.....	70
Apresentação.....	70
Panorama geral do capítulo.....	72
»» TEMA 1 – Conteúdo temático: Cultura e natureza.....	74
Mapa conceitual – Tema 1.....	74
Plano de aula: sequência didática inicial.....	75
• 1ª aula.....	75
• 2ª aula.....	75
• 3ª aula.....	75
Como fazer.....	77
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.....	79
»» TEMA 2 – Conteúdo temático: Estratificação social.....	84
Mapa conceitual – Tema 2.....	84
Plano de aula: sequência didática inicial.....	86
• 1ª aula.....	86
• 2ª aula.....	86
• 3ª aula.....	87
Como fazer.....	88
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.....	90
»» TEMA 3 – Conteúdo temático: Estado, cidadania e democracia.....	92
Mapa conceitual – Tema 3.....	92
Plano de aula: sequência didática inicial.....	94
• 1ª aula.....	94
• 2ª aula.....	94
• 3ª aula.....	94
Como fazer.....	96
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.....	97

▶▶ TEMA 4 – Conteúdo temático: Regimes políticos	101
Mapa conceitual – Tema 4	101
Aula de referência: plano de aula	102
Como fazer	103
▶▶ TEMA 5 – Conteúdo temático: Pensamento decolonial, racismo e etnicidade	108
Mapa conceitual – Tema 5	108
Plano de aula: sequência didática inicial	110
• 1ª aula	110
• 2ª aula	110
• 3ª aula	110
Como fazer	112
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema	118
▶▶ TEMA 6 – Conteúdo temático: Questão de gênero	124
Mapa conceitual – Tema 6	124
Plano de aula: sequência didática inicial	126
• 1ª aula	126
• 2ª aula	126
• 3ª aula	127
Como fazer	129
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema	132
▶▶ TEMA 7 – Conteúdo temático: Mídia, redes sociais e comunicação	136
Mapa conceitual – Tema 7	136
Plano de aula: sequência didática inicial	137
• 1ª aula	137
• 2ª aula	137
• 3ª aula	137
Como fazer	139
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema	140
▶▶ TEMA 8 – Conteúdo temático: Ideologia e cultura de massa	142
Mapa conceitual – Tema 8	142
Plano de aula: sequência didática inicial	144
• 1ª aula	144
• 2ª aula	144
• 3ª aula	145
Como fazer	147
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema	149
Questões ao professor	150
Projeto de vida – Plano de Desenvolvimento: identificando seus conhecimentos prévios	151

CAPÍTULO 4

Diálogos com outros saberes disciplinares	152
Apresentação	152
Proposta ao professor (1)	153
Conteúdo temático: Racismo	153
Temas Contemporâneos Transversais	153
Bibliografia sugerida ao professor	158
Proposta ao professor (2)	158
Conteúdo temático: Desigualdades socioeconômicas no Brasil	158
Temas Contemporâneos Transversais	159
Bibliografia sugerida ao professor	164
Questões ao professor	164
Referências bibliográficas	165
Projeto de vida – Plano de Desenvolvimento: refletindo o isolamento disciplinar	165



O Capítulo 3 é dedicado a sugestões de aula. Está dividido em oito temas, alguns deles clássicos, como *Estratificação social*, e outros atuais, como *Questão de gênero*. Cada tema é acompanhado de três propostas de aula, exceção feita ao tema 4, *Regimes políticos*, que sugere uma aula de referência. São, assim, 22 propostas de aulas, todas acompanhadas da seção *Como fazer*.

Cada Plano de aula: sequência didática inicial detalha os objetivos específicos, os conteúdos, os procedimentos de ensino, os recursos utilizados e a avaliação de cada aula. Além disso, é acompanhado de uma *Bibliografia sugerida ao professor*, com comentários sugestivos dos autores.

Plano de aula: sequência didática inicial

1ª aula

Objetivos específicos

• Despertar o aluno para a importância do racismo no processo de construção da identidade social e cultural, bem como para a compreensão das condições sociais e culturais que o produzem.

Conteúdos

• Teorias da identidade social, racismo, etnicidade, diversidade cultural, identidade social, cultura e origem.

Procedimentos de ensino

• Aula expositiva dialogada e participativa, com uso de recursos audiovisuais, organização em grupos de trabalho e atividades de reflexão crítica.

Recursos utilizados

• Livro: *Identidade Social*, de Albert Rees.

Bibliografia sugerida ao professor

ALVES, A. S. *Identidade Social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

2ª aula

Objetivos específicos

• Compreender a importância do racismo no processo de construção da identidade social e cultural, bem como para a compreensão das condições sociais e culturais que o produzem.

Conteúdos

• Teorias da identidade social, racismo, etnicidade, diversidade cultural, identidade social, cultura e origem.

Procedimentos de ensino

• Aula expositiva dialogada e participativa, com uso de recursos audiovisuais, organização em grupos de trabalho e atividades de reflexão crítica.

Recursos utilizados

• Livro: *Identidade Social*, de Albert Rees.

Bibliografia sugerida ao professor

ALVES, A. S. *Identidade Social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

3ª aula

Objetivos específicos

• Compreender a importância do racismo no processo de construção da identidade social e cultural, bem como para a compreensão das condições sociais e culturais que o produzem.

Conteúdos

• Teorias da identidade social, racismo, etnicidade, diversidade cultural, identidade social, cultura e origem.

Procedimentos de ensino

• Aula expositiva dialogada e participativa, com uso de recursos audiovisuais, organização em grupos de trabalho e atividades de reflexão crítica.

Recursos utilizados

• Livro: *Identidade Social*, de Albert Rees.

Bibliografia sugerida ao professor

ALVES, A. S. *Identidade Social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

Como fazer

Os conteúdos sociológicos relativos à estrutura social, classe social, estratificação social, racismo, etnicidade, identidade social, cultura e origem, devem ser abordados de forma integrada, com ênfase na compreensão das relações entre eles. O racismo, a etnicidade, a identidade social, a cultura e a origem devem ser abordados de forma integrada, com ênfase na compreensão das relações entre eles.

Identificação

Este plano de aula sugere a abordagem do racismo, da etnicidade, da identidade social, da cultura e da origem de forma integrada, com ênfase na compreensão das relações entre eles.

Como fazer

Os conteúdos sociológicos relativos à estrutura social, classe social, estratificação social, racismo, etnicidade, identidade social, cultura e origem, devem ser abordados de forma integrada, com ênfase na compreensão das relações entre eles.

Competências e habilidades transversais

Competência 1

• Valorizar e respeitar as contribuições historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 2

• Conhecer e utilizar as ferramentas historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 3

• Conhecer e utilizar as ferramentas historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Capítulo 4

Diálogos com outros saberes disciplinares

Proposta ao professor (I)

Conteúdos Transversais: Racismo

Competências e Habilidades Transversais (BNCC)

Competência 1

• Valorizar e respeitar as contribuições historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 2

• Conhecer e utilizar as ferramentas historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 3

• Conhecer e utilizar as ferramentas historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Proposta ao professor (II)

Conteúdos Transversais: Racismo

Competências e Habilidades Transversais (BNCC)

Competência 1

• Valorizar e respeitar as contribuições historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 2

• Conhecer e utilizar as ferramentas historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 3

• Conhecer e utilizar as ferramentas historicamente construídas sobre o mundo físico, social, cultural e original para entender a realidade, reconhecer a importância de conhecer para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

As aulas propostas no Capítulo 3 relacionam os temas abordados com as competências e as habilidades da BNCC. Na sequência, entra a seção *Como fazer*, que explica detalhadamente os procedimentos a serem utilizados e como aplicar os conceitos fundamentais da Sociologia à prática em sala de aula. Também cabe destacar os itens *Filmes recomendados* e *Jogos recomendados*.

O Capítulo 4, último do livro, está voltado para a interdisciplinaridade e a transversalidade. Nele, são apresentadas duas propostas de trabalho transversal e interdisciplinar. A primeira é um projeto de pesquisa sobre o racismo no Brasil e na escola. A segunda se refere às desigualdades socioeconômicas na sociedade brasileira. Ambas envolvem professores de diversas áreas e componentes curriculares.

Carta ao professor

» Aprender e ensinar Sociologia

A docência em Sociologia na Educação Básica é permeada por desafios: para que ensinar Sociologia? Como ensinar Sociologia? Ensinar Sociologia é diferente de ensinar outras disciplinas? Que ferramentas e recursos podemos usar no ensino de Sociologia? Quais são os possíveis percursos curriculares em Sociologia? Como interagir com outras disciplinas? Como vivenciar a transversalidade no contexto do Novo Ensino Médio?

Questões como essas, além de representarem importantes discussões teóricas para a consolidação do ensino de Sociologia nas escolas (públicas e privadas), atravessam a vivência social dos professores na Educação Básica. Aprender e ensinar Sociologia são um exercício permanente de aprendizagem do educador, de sua capacidade de mediar conhecimentos teóricos e empíricos, articular saberes pedagógicos e relacionar determinada realidade educacional. Tudo isso sob a influência das políticas públicas de educação e do perfil dos estudantes. Dessa forma, as práticas pedagógicas colocam à prova a formação universitária que recebemos, mobilizando nossas capacidades analíticas e reflexivas.

Sabemos que a realidade e as condições de trabalho dos professores, não só os de Sociologia, dificultam muitas vezes sua formação continuada e as trocas entre eles e seus pares. Assim, o processo de tornar-se educador pode ser um caminho solitário, doloroso e frustrante. Entretanto, aprender a ser professor de Sociologia pode ser enriquecedor e estimulante, leve e colaborativo.

Este livro tem a intenção de ser uma contribuição para a trajetória na docência em Sociologia. A reflexão sobre as perguntas formuladas inicialmente sugere a cada educador uma vasta gama de opções de percursos didáticos. Ao longo dos capítulos, os diversos subsídios oferecidos mostram amplas possibilidades para a prática docente, servindo de guia básico, sem intenções definitivas, aos formados em licenciatura em Ciências Sociais.

Esta obra foi organizada de forma a refletir sobre os desafios do Novo Ensino Médio e da consolidação da Base Nacional Comum Curricular:

As obras de formação continuada representam um ineditismo do PNLD 2021 e surgiram da necessidade de subsidiar, de forma mais expressiva, os professores e gestores escolares perante os desafios intrínsecos ao Novo Ensino Médio. (BRASIL. Edital de convocação n. 03/2019, p. 87.)

A proposta do Programa Nacional do Livro Didático 2021 de acrescentar obras para a formação de professores tem o intuito de ampliar o repertório formativo dos docentes em formação e em atuação:

[...] auxiliá-los e estimulá-los a enfrentar, cotidianamente, o desafio de trabalhar por área de conhecimento a partir de vivências interdisciplinares que integrem, reconhecendo as diferenças entre os distintos campos de saber e de seus respectivos profissionais. (BRASIL. Edital de convocação n. 03/2019, p. 10.)

A construção desse subsídio teórico-didático para professores de Sociologia deve produzir novos olhares sobre o contexto educacional no qual incidem essas políticas públicas, contribuindo para que esses profissionais possam refletir sobre suas práticas e trajetórias docentes com base em outras perspectivas, problematizações e estímulos, com o objetivo de contribuir para a qualidade do aprendizado sociológico dos estudantes do Ensino Básico e para um constante aperfeiçoamento da formação docente, capaz de articular demandas atuais do contexto da educação, como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade:

[...] um grande desafio a ser enfrentado por esses profissionais diz respeito à construção de novas relações de ensino e aprendizagem estruturadas em áreas de conhecimento, conforme o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); afinal, na formação inicial da maioria dos docentes brasileiros não há espaço para a vivência efetiva da interdisciplinaridade. (BRASIL. Edital de convocação n. 03/2019, p. 87.)

Desejamos que essa produção possa ser um apoio e uma inspiração aos colegas professores de Sociologia, uma vez que foi escrita para preencher uma lacuna nos materiais sobre ensino de Sociologia. Um

texto com um objetivo principal de caráter didático e prático, resultado da experiência de sala de aula dos autores, que são professores, a fim de auxiliar os licenciados a ter “um ponto de partida” ou ainda mais contribuições para atuar na Educação Básica.

Os capítulos foram organizados de forma a possibilitar roteiros de estudos para os professores, compondo um material que pode ser constantemente revisitado e adaptado, cujas contribuições servem de subsídios para experiências pedagógicas inovadoras nas aulas de Sociologia.

O Capítulo 1 dá acesso a uma discussão bastante ansiada pelos licenciados sobre técnicas e recursos de aprendizagem, assim como sobre as formas e os sentidos de avaliar. Esses aspectos são fundamentais para que cada leitor possa instrumentalizar as condições do aprendizado em Sociologia no espaço educativo.

Esse capítulo atende à quarta dimensão da formação continuada, de acordo com o item 1.1.4 do Anexo VI do *Edital PNLD 2021*: “Repensando a avaliação (mapeando novos processos de avaliação)”, tendo por objetivo revisar com o docente em formação continuada conceitos básicos sobre avaliação e sugerir técnicas, critérios e procedimentos adequados a diferentes tipos de avaliação. Quanto a essa dimensão da formação docente, o Capítulo 1 busca indicar instrumentos de avaliação sistemática estruturados de modo a inspirar o professor do Ensino Médio a fazer as adaptações necessárias às suas próprias finalidades e ao contexto em que atua. Justifica-se essa abordagem ante a falta de hábito em pensarmos a avaliação como parte relevante do processo de ensinar. Desconsiderar que avaliar é avaliar o próprio sucesso do ato de ensinar – avaliar, portanto, as aprendizagens desenvolvidas pelos discentes com base em nosso desempenho docente – e, mais, que avaliar é parte inerente ao ensino, que decorre diretamente dos objetivos de aprendizagem propostos, esvazia de significado todo o processo avaliativo. Isso, a nosso ver, decorre da crítica ao ensino tradicional, a qual consideramos justa; porém, uma crítica que, ao associar técnicas formais de avaliação a um tipo de ensino “tecnicista”, tende a nos afastar de um saber procedimental sistemático sobre o tema.

Nesse capítulo, você ainda encontrará uma discussão sobre diferentes escolas do pensamento educacional e as “atitudes docentes” que decorrem dessas distintas concepções sobre ensino e aprendizagem. Sugerimos que você fundamente sua prática em uma perspectiva que tenha em mente essas escolas teóricas, sem deixar, por outro lado, de ancorar seu ensino em processos que lhe sejam úteis e significativos, ainda que inspirados ou recolhidos de diferentes escolas do pensamento pedagógico.

O Capítulo 2 faz uma breve cartografia dos percursos curriculares da disciplina colocados em prática nas diversas regiões do país, entendendo as especificidades existentes nessas regiões, suas semelhanças e diferenças. Trata-se de um acúmulo de saberes, imprescindível para cada docente elaborar suas próprias formas de organização da prática pedagógica de diferentes objetos de aprendizagem.

Esse capítulo tem por objetivo mostrar a você, docente em formação continuada, diferentes possibilidades de construção de sua própria trajetória ou percurso curricular, considerando os conteúdos e as orientações que os sistemas de ensino vêm adotando no país, suas divergências e convergências para o ensino disciplinar. Justifica-se a abordagem ante as incertezas que todos sentimos sobre as fronteiras, as expectativas e as possibilidades de costura da própria identidade da disciplina Sociologia na Educação Básica.

Nos capítulos 3 e 4, você vai encontrar sugestões práticas de planos de aula e propostas pedagógicas em condições de serem aplicadas nas diversas realidades de ensino das instituições brasileiras. Você encontrará também nesses capítulos as formas de “operacionalização” das orientações teóricas dos capítulos anteriores em opções práticas de experiências didáticas.

O Capítulo 3 é formado por oito conteúdos temáticos – oito temas escolhidos entre tantos objetos do conhecimento sociológico analisados no Capítulo 2. São eles: a) Cultura e natureza; b) Estratificação social; c) Estado, cidadania e democracia; d) Regimes políticos; e) Pensamento decolonial, racismo e etnicidade; f) Gênero; g) Mídia, redes sociais e comunicação; e h) Ideologia e cultura de massa. Cada uma dessas propostas de aulas contribui com diferentes orientações e recursos para o exercício da construção pedagógica dos professores. Constituem essas propostas importantes subsídios para a elaboração dos conteúdos e podem servir de inspiração para estratégias didáticas a serem utilizadas em outros tópicos da disciplina.

Além disso, esse capítulo atende à segunda dimensão da formação continuada, de acordo com o item 1.1.2 do Anexo VI do *Edital PNLD 2021*: “O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar)”. De fato, o eixo central do capítulo é demonstrar, por meio de exemplos e sugestões práticas detalhadamente comentadas, o processo de seleção de conteúdos e seu tratamento em sala de aula. Acresce a

isso o fato de essas demonstrações terem sido pensadas para um trabalho transversal, contextualizado e transdisciplinar, de modo que você, docente do Ensino Médio, encontre modelos para construir sua prática em sala de aula e sistematizar seus saberes com segurança, sempre em diálogo com outras disciplinas da Educação Básica, com saberes externos à escola e com o ambiente tecnológico que domina a socialização de nossos jovens discentes.

O objetivo desse capítulo é inspirar o docente: inspirar sua imaginação crítica para a construção de aulas significativas para seus alunos do Ensino Médio. Não se devem entender as demonstrações contidas no capítulo como imposições nem como “receitas de bolo”, mas pura e simplesmente como sugestões de possibilidades de trabalho prático e criativo, embora nem sempre (reconheçamos) encontrem as condições materiais adequadas para sua realização. Seja como for, a inspiração e a criatividade imaginativa docente podem propiciar a superação de parte das dificuldades enfrentadas por professores e alunos em regiões menos favorecidas em termos de recursos materiais.

Em síntese, esse capítulo oferece sugestões práticas de planos de aulas prontos e completos para sequências de aulas sobre diferentes temáticas, além de indicações de filmes e de jogos, sempre acompanhadas de sugestões de como trabalhar com esses recursos em sala de aula, questões de aplicação direta em sala de aula, para os discentes do Ensino Médio, indicações bibliográficas, excertos de texto dos grandes autores do pensamento sociológico e, por fim, indicações para atividades de pesquisa, atividades interdisciplinares e sugestões para a condução de argumentação sobre cada tema. Ao longo do capítulo, você encontrará também oito mapas conceituais. Localizados no início dos conteúdos temáticos correspondentes, eles demonstram ao docente em formação continuada uma aplicação da ferramenta “mapa conceitual” como importante instrumento didático.

Por fim, no Capítulo 4 há sugestões de dois projetos interdisciplinares que dialogam com os **Temas Transversais Contemporâneos**. O primeiro projeto sugerido é sobre **racismo**, que envolve a macroárea temática do Multiculturalismo (BNCC) e os temas 3 (Diversidade cultural) e 6 (Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras) dos Temas Contemporâneos. O tema do segundo projeto são as **desigualdades socioeconômicas** no Brasil. Esse projeto desenvolve a macroárea temática da Economia (BNCC) e o tema 14 (Trabalho). As duas propostas admitem diferentes opções de desenvolvimento metodológico-didático no âmbito da interdisciplinaridade, além de contribuir com referências que capacitam o educador a reformular, extrapolar e criar novos projetos com base nos exemplos expostos.

Além disso, esse capítulo atende à terceira dimensão da formação continuada, de acordo com o item 1.1.3 do Anexo VI do *Edital PNL D 2021*: “Área de conhecimento em foco (problematização da interdisciplinaridade)”, tendo por objetivo propiciar uma reflexão teórica e prática sobre inter e multidisciplinaridade, orientada por trabalho com temas transversais e contextualização. Justifica-se essa escolha não só pela importância do item 1.1.3, mas também pela inexistência da abordagem interdisciplinar na formação inicial em Licenciatura em Ciências Sociais.

Cada capítulo é acompanhado de questões dirigidas ao professor em formação continuada e de sugestões de trabalho a serem desenvolvidas com o discente do Ensino Médio. Destaque especial devemos dar ao projeto denominado nesta obra “Plano de Desenvolvimento”, que atende à primeira dimensão da formação continuada, de acordo com o item 1.1.1 do Anexo VI do *Edital PNL D 2021*: “Conhecimento de si, do outro e do nós (miniprojeto de vida para os professores)”, pelo qual orientamos e facilitamos um processo reflexivo e de construção de um planejamento para a formação docente permanente. Esse projeto se estende pelos quatro capítulos, como etapas em sua reflexão. Em cada capítulo/etapa, você é convidado a desenvolver uma ou mais atividades sobre aspectos de seu processo de formação, começando por um trabalho com a memória de sua formação docente e culminando na elaboração de documentos que vão, ao final, compor um portfólio com suas expectativas, seus saberes e suas necessidades de aprendizagem, além do plano de ação para seu desenvolvimento.

Esta obra é, assim, um convite para pensar o ensino e a docência de Sociologia nas escolas brasileiras, um convite para experimentar, inventar e criar vivências significativas em sala de aula com base no conhecimento sociológico.

Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia

Perguntas norteadoras: para que ensinar Sociologia? Como ensinar Sociologia? Ensinar Sociologia é diferente de ensinar outras disciplinas? Que ferramentas e recursos usar para o ensino de Sociologia?

» Para começar nossa conversa

Meus alunos sempre me perguntam: “O que é Sociologia?”. E eu digo a eles: “É o estudo da maneira com que seres humanos são moldados pelas coisas que eles não veem”. E eles dizem: “Então como eu posso ser um sociólogo? Como posso entender essas forças invisíveis?”. E eu digo: “Empatia. Comece com empatia. Tudo começa com empatia. Saia da sua posição e coloque-se na posição de outra pessoa”.

Sam Richards¹

Quando entramos pela primeira vez em uma sala de aula para lecionar Sociologia, nossas expectativas podem ser tão vagas como as dos estudantes que terão o primeiro contato com a disciplina. Nos anos de formação da graduação, são poucas as menções ao ofício de ensinar, herança de nossa tradição academicista voltada à formação de bacharéis.

Entrar em sala de aula pela primeira vez é como a primeira experiência de campo de um pesquisador: você se prepara, escolhe o conteúdo que será apresentado, o método que vai adotar e tenta controlar a experiência prevendo algumas situações que possam ocorrer. Mas, na hora em que você está de frente para os alunos, eles reagem de um modo não previsto. Um estudante levanta a mão logo após sua apresentação inicial e pergunta: “Para que estudar Sociologia?”.

Pronto. Você passou anos na faculdade, dedicou-se a compreender a natureza das relações sociais e, talvez, até tenha arriscado teorizar em relação a elas. Estudar Sociologia é parte de sua vida. Você respira Sociologia, assim como respira oxigênio. Mas se esqueceu de refletir sobre por que um leigo, um adolescente, deve estudar Sociologia. Como responder a essa pergunta feita por um jovem? Como fazê-lo aprender Sociologia? E para quê?

A própria produção sociológica conta com poucas referências à tarefa de lecionar, apesar de a maior parte dos pesquisadores serem também professores (em sua maioria universitários, o que, em parte, explica a escassez de obras de referência). Há livros sobre a profissão de sociólogo, como *Ofício de sociólogo*² e *Aprendendo a pensar com a Sociologia*³,



BRIAN HARRIS/LAMY/FOTARENA

Alunos votam em assembleia na Summerhill School (Inglaterra), em 2003. Exemplo de “escola democrática”, em Summerhill os alunos não são obrigados a assistir às aulas e decidem em assembleias os rumos do ensino-aprendizagem.

1 Sam Richards: Uma experiência radical em empatia. Palestra ministrada no TEDxPSU. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/sam_richards_a_radical_experiment_in_empathy/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 17 dez. 2020.

2 BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON. *Ofício de sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 2015.

3 BAUMAN e MAY. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

porém pouca produção de destaque a respeito do ofício de professor de Sociologia. Mas não se desespere! Existem duas boas notícias:

- Há produções na área de didática e pedagogia que podem nos auxiliar;
- Há produções específicas sobre o Ensino de Sociologia.

Voltemos à epígrafe que abre o capítulo. Segundo o professor Sam Richards, para ser um bom sociólogo você deve desenvolver empatia, capacidade de se colocar no lugar do outro. Um bom professor faz a mesma coisa. A relação de ensino-aprendizado é social, em termos weberianos, ou seja, uma relação dotada de sentido compartilhado pelos agentes. Além disso, é uma relação de poder. Por isso, em *Lições da aula*⁴, Pierre Bourdieu propõe que o professor sempre revele o lugar a partir do qual profere seu discurso. Ao revelarmos o lugar social e político do qual enunciamos um discurso sobre a realidade social, estaremos reconhecendo nossos alunos como sujeitos e capacitando-os a aprender não só teorias sociais, mas também um modo de pensar.

O pensamento educacional e a prática de sala de aula

Existe uma dicotomia entre o pensamento educacional e o cotidiano escolar? Teoria e prática são necessariamente conflitantes? Bem, a Sociologia tem uma ampla produção sobre educação, que, de forma breve, vamos abordar.

A educação na visão sociológica

A educação escolar é um processo básico de socialização e transmissão cultural. Segundo o que postula a **teoria funcionalista**, sobretudo em Talcott Parsons (1902-1979), a educação formal promove padrões universais e meritocráticos, distribuindo as posições sociais de acordo com critérios objetivos e capacidades individuais, e não segundo classe social, gênero, raça ou etnia. No entanto, estudos posteriores revelaram que o ensino escolar tende a reproduzir desigualdades, reforçando, por exemplo, aspectos culturais da classe de origem dos estudantes. Por isso, nas sociedades contemporâneas é ilusório pensarmos na inclusão e integração social dos indivíduos desconsiderando o papel da educação: a escolarização se tornou um “fato social”. Dessa forma, não podemos assumir uma posição utópica e idealista em relação à educação, pois a escola continua marcada pela divisão de classes, principalmente entre os que possuem condições de financiar seus estudos e os que dependem da educação pública (GIDDENS; SUTTON, 2014).

PARA SABER MAIS

Para ler: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (orgs.). *Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas*. Curitiba: Base Editorial, 2012; RODRIGUES, A. T. *Sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção O que você precisa saber sobre...); TURA, M. (org.). *Sociologia para educadores*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

Breve panorama das teorias de aprendizagem

Voltemos à pergunta do estudante que nos pegou desprevenidos no primeiro dia de aula: por que, ou para que, aprender Sociologia? Dizem que não se deve responder a uma pergunta com outra pergunta, porém acreditamos ser relevante nos perguntarmos: para que aprender qualquer disciplina? Não somos videntes, mas arriscamos dizer que muitos responderão a essa pergunta com base em uma visão instrumental, ou seja, aprende-se alguma coisa para fazer alguma coisa. O conhecimento é visto como um instrumento para atingir um objetivo. Isto é um problema? Em geral, não. Porém, nossos sistemas educativos se tornaram fábricas com processos padronizados de enquadramento dos indivíduos em algum modelo que lhes garanta um “selo de qualidade”: certificados, diplomas, aprovações em concursos etc. Tais “selos” nada mais são do que símbolos de *status* reconhecidos, legitimados socialmente. E, por uma ironia do destino, a Sociologia, disciplina que se propõe reconhecer, estudar e compreender a realidade social, é frequentemente descartada como conhecimento supérfluo, a não ser que seja uma exigência para a obtenção do dito *status* ou forneça alguma vantagem nesse sistema. Temos de rever o papel da educação para rever nossas práticas. E para isso pode ser de grande auxílio pensarmos em teorias da aprendizagem. Vejamos o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos diz. A proposta é que nosso sistema educativo promova a aquisição de diversas habilidades e competências, definidas assim:

- **Habilidade:** saber fazer, aplicação prática que indica capacidade adquirida.
- **Competência:** qualidade de apreciar e resolver um problema, envolvendo capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.

Habilidade, portanto, refere-se a saber fazer, seja atividade física, seja mental. Já a competência é a capacidade de lançar mão de um conjunto de habilidades para executar uma tarefa que tem um objetivo definido. As habilidades devem estar em uma relação harmônica a fim de contribuir para o objetivo. Possuir uma habilidade não significa que

4 BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 2001.

haja competência. Ao trabalhar com a noção de habilidades e competências, fica mais fácil pensarmos em qual é o objetivo que pretendemos que nossos estudantes alcancem e adaptar nossas práticas didáticas segundo diferentes contextos.

Qual é o objetivo da aprendizagem em contexto amplo? Vejamos as respostas de algumas diferentes escolas teóricas para nosso problema. O que propomos é que, seja qual for a teoria educativa, seu objetivo está relacionado ao desenvolvimento de competências e habilidades que garantam a autonomia dos indivíduos. Por isso, convidamos você a uma reflexão de caráter mais prático: uma perspectiva sobre o ensino de Sociologia e sua aplicabilidade em sala de aula. Além disso, indicamos algumas leituras para aprofundar o assunto.

A Pedagogia como ciência conta com dois objetos de estudo principais:

- a) a compreensão do que caracteriza a relação de ensino-aprendizado, lançando mão de teorias psicológicas sobre o aprendizado;
- b) uma reflexão sobre o objetivo da educação, compreendida como processo social de transmissão de conhecimento que estabelece uma relação de ensino-aprendizado.

Ao unir aprendizagem e educação, a Pedagogia nos propõe o *como fazer*. Assim, as tendências do pensamento pedagógico unem teorias de ensino-aprendizado a teorias sobre a educação, porque teóricos da educação não necessariamente se debruçam sobre o aprendizado e vice-versa. Por exemplo: o sociólogo Émile Durkheim⁵, um dos fundadores do pensamento sociológico, dedicou parte de seus estudos à compreensão da educação como instituição social. No entanto, Durkheim não dedicou estudos ao aprendizado, por se tratar de processo interno e, portanto, não constituir objeto de estudo da Sociologia, mas da Psicologia e da Pedagogia. Da mesma forma, Jean Piaget⁶, psicólogo cognitivista, estudou as fases de desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano, o que tem implicações para a aprendizagem (MOREIRA, 1999), porém não dedicou estudos ao papel da educação na sociedade contemporânea.

Há diferentes maneiras de classificar as tendências pedagógicas. Neste livro, optamos por adotar a classificação proposta pelo teórico José Carlos Libâneo (2006), na qual ele propõe duas principais tendências pedagógicas no Brasil:

a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. Cada uma dessas tendências comporta uma série de teorias que, como destaca o autor, são tipos puros (de matriz weberiana) e não se apresentam exatamente da forma descrita na realidade. No entanto, a classificação das tendências permite compreender melhor seus pressupostos teóricos e metodológicos.



Figura 1 – Classificação das tendências pedagógicas sugerida por Libâneo (2006).

ERICSON GUILHERME LUCIANO

A Pedagogia Liberal

A expressão *liberal* refere-se à tendência ideológica, predominante no sistema capitalista, de valorizar os interesses individuais em face da coletividade, tendo a propriedade privada, a liberdade individual e o modo de produção capitalista como suas centralidades. As teorias de tendência liberal enfatizam um tipo de educação voltado ao trabalho tecnicista, reforçando supostas aptidões pessoais e preparando indivíduos para o mercado de trabalho.

A Pedagogia Tradicional é um exemplo dessa tendência. Nela, o ensino assume uma aparência “clássica”, com pouca ou nenhuma relação com o cotidiano dos estudantes, algo como uma valorização do “conhecimento pelo conhecimento”. O professor é figura central na sala de aula e detém autoridade incontestada na condução do aprendizado.

5 **Émile Durkheim (1858-1917)** foi o primeiro sociólogo a se interessar pelo tema da educação. Segundo ele, a educação é a “[...] ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina” (DURKHEIM, 1973, p. 32).

6 **Jean Piaget (1896-1980)** foi um psicólogo suíço interessado em compreender o processo de desenvolvimento da cognição. Segundo ele, há quatro fases do desenvolvimento cognitivo que acompanham o amadurecimento biológico. As teorias pedagógicas construtivistas foram estruturadas com base nos postulados de Piaget, e a implicação é que o processo de ensino deve se adequar à capacidade cognitiva da criança em cada fase e enfatizar as habilidades que estão “prontas” para serem desenvolvidas. São quatro fases cognitivas: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal.

Estudos na área da Psicologia contribuíram para o desenvolvimento de novas teorias que alteraram a compreensão a respeito do aprendizado, o que influenciou o pensamento educacional e as teorias pedagógicas. Na esteira das primeiras teorias comportamentalistas, surgiram pedagogias tecnicistas. De inspiração positivista, a tendência tecnicista busca nas necessidades da organização econômica da sociedade os objetivos da educação: preparar pessoas que possuam habilidades técnicas necessárias para desempenhar atividades voltadas ao mercado de trabalho.

As teorias comportamentalistas (ou behavioristas) propostas por Edward Thorndike (1874-1949), entre outros, foram o paradigma predominante na educação durante muitos anos. Elas postulam que os estudantes devem ser estimulados a aprender por meio de reforços positivos e negativos. O que temos nesse sentido no ensino tradicional são justamente as avaliações e as notas. Na obra de Thorndike, essa teoria é chamada de Lei do Efeito de Thorndike. B. F. Skinner (1904-1990) foi outro teórico behaviorista que serviu de base para tendências tecnicistas. A teoria de Skinner é diretiva e trata do controle das condições do ambiente no qual o organismo está inserido. Segundo Ostermann e Cavalcanti (2011), três aspectos constituem o aprendizado na teoria de Skinner:

- a) estabelecimento de comportamentos terminais, por meio de objetivos instrucionais;
- b) análise da tarefa de aprendizagem, de modo a ordenar sequencialmente os passos da instrução;
- c) execução do programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos.

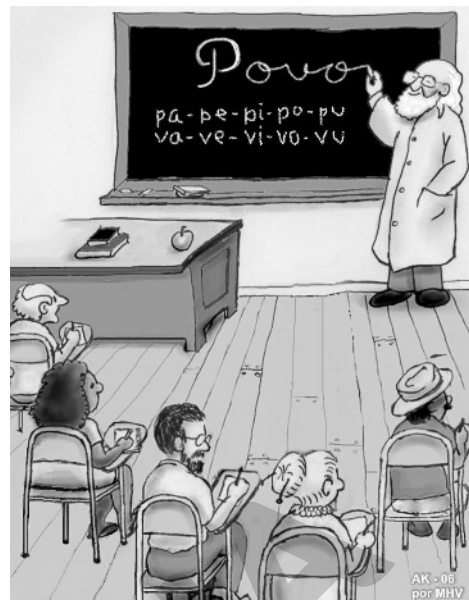
A tendência renovada progressista parece se distanciar da Pedagogia Tradicional e da tecnicista, ao colocar o foco no desenvolvimento do estudante; porém, o que ela faz é somente tirar o foco do professor na sala de aula para colocar o aluno como centralidade do processo. Não é de fato progressista, pois a ênfase permanece na aquisição individual, pouco ou nada se fala das necessidades do grupo ou da comunidade. O “aprender fazendo” (LIBÂNEO, 2006) é central nessa tendência, que enfatiza os processos cognitivos de aprendizagem. As teorias de aprendizagem cognitivistas (construtivistas) se encaixam nessa tendência e enfatizam os chamados processos mentais superiores – percepção, resolução de problemas, tomada de decisões, processamento da informação e compreensão (MOREIRA, 1999). Tanto a educação tradicional (chamada por Paulo Freire de “bancária”) quanto a educação renovada, que busca libertação intelectual individual (ou seja, só pensa a liberdade como atributo individual), são domesticadoras, pois não contribuem para a análise da realidade social e das relações de opressão.

A tendência renovada não diretiva, por sua vez, considera secundária a transmissão de conteúdos, de modo que o papel da escola está associado ao desenvolvimento de habilidades relacionais, emocionais e comunicativas. Carl Rogers (1902-1987) é um teórico dessa tendência que salienta a importância de “aprender a aprender” e a necessidade de o facilitador (professor) compreender que não deve avaliar o aluno, e sim o processo de aprendizado, buscando a melhor forma de garantir esse processo para que ele seja significativo para o aprendiz. A autoavaliação é uma ferramenta, pois a avaliação por terceiros desestimula o estudante a aprender de forma efetiva (ROGERS, 2009; ZIMRING, 2010) e também porque, para o pensamento rogeriano, há um processo natural de desenvolvimento, sendo necessárias à educação a aceitação e a empatia pelo sujeito em desenvolvimento.

A Pedagogia Progressista

A tendência progressista abarca teorias que procuram compreender a inserção social do indivíduo e o papel da educação na sociedade. São teorias de tendência sociopolítica, que consideram a educação um instrumento de transformação, e não de adequação social (FREIRE; LIBÂNEO; SAVIANI, 2011).

A tendência libertadora, influenciada por Paulo Freire, busca uma educação centrada não em conteúdo, mas no desenvolvimento da transformação social que retire os sujeitos da condição de alienação, dadas as relações de dominação existentes na sociedade. A educação tradicional



Charge representando Paulo Freire em aula de alfabetização de adultos. Na lousa, ele escreve a palavra povo, em alusão ao método de alfabetização criado por ele.



Aula segundo a Pedagogia Tradicional em uma escola francesa. Desenho colorido de fins do século XIX ou início do século XX.

A tendência libertária busca uma educação centrada no convívio com o grupo e na autogestão – ou seja, a escola é dirigida por meio de organizações locais, como assembleias, conselhos e eleições –, sem receber diretivas do Estado ou de qualquer outra instituição social que se coloque como hierarquicamente superior e defina conteúdos e políticas escolares. A escola tradicional é vista como reprodutora de desigualdades cujos conteúdos “domesticam” os estudantes. Para a tendência libertária, o conhecimento deve ser construído com base nas necessidades reais dos estudantes. Conteúdos teóricos existem e estão disponíveis, porém não são exigidos.

A tendência crítico-social dos conteúdos, diferentemente das tendências libertadora e libertária, argumenta que a escola tem a tarefa de difundir conteúdos, pois considera relevantes e necessários os conhecimentos científico-acadêmicos. No entanto, eles não podem ser abstratos e dissociados da vida cotidiana dos estudantes. O conteúdo escolar deve ser observado com crítica, e é dever do professor apresentar o currículo da disciplina de forma a capacitar o estudante a participar do processo de busca do conhecimento com base no confronto entre conteúdos ensinados e realidade (LIBÂNEO, 2006).

A escola deve promover conhecimentos que tenham relação com o cotidiano dos estudantes e, por isso, não há um currículo engessado a ser transmitido da mesma forma a diferentes sujeitos, mas um currículo flexível que permite a construção de conhecimentos por parte do estudante, cujo papel é central em sala de aula.

Consideramos, nesta obra, a importância de diferentes contribuições das distintas escolas de pensamento pedagógico, sem descuidarmos da reflexão sociológica sobre

a educação em sua articulação com a manutenção ou com a transformação da sociedade, assim como para a formação das subjetividades individuais. E nossa ênfase será sobre a prática em sala de aula e os modos de fazer, a fim de contribuirmos para o desenvolvimento de seu desempenho profissional.

Abordagens pedagógicas

Veremos agora algumas das principais abordagens pedagógicas existentes nas áreas acadêmica e escolar brasileiras:



Alunos na sala de informática de escola municipal na zona rural de Tamboril (CE) recebem orientações do professor, em 2013.

a) Pedagogia Tradicional: o que é? A abordagem tradicional, ou proposta pedagógica tradicional, é uma pedagogia de tendência liberal ou conservadora, centrada no aprendizado de conteúdos estabelecidos no currículo, na qual o estudante é visto como “objeto” e não como “sujeito”. Trabalha a formação essencialmente intelectual com base em objetivos de aprendizagem associados à internalização de conteúdo; por isso, é chamada de “conteudista”. A avaliação da aprendizagem ocorre no que se refere à reprodução de conteúdos, e os estudantes são usualmente classificados segundo critérios de notas. **Para que aprender?** A aprendizagem é vista basicamente em termos instrumentais, de acordo com as necessidades de desenvolvimento intelectual para a integração do estudante no mercado de trabalho. A escola assume a função de nivelar e selecionar indivíduos baseando-se em suas supostas capacidades cognitivas. **Como aprender?** A abordagem tradicional é direta: há um currículo a ser cumprido, e o professor é figura central na transmissão de conhecimento. Uma vez definidos os objetivos de uma aula, o professor transmite o conteúdo, principalmente em aulas expositivas e com exercícios de fixação.

A prática docente é centrada na memorização, cópia e reprodução (BEHRENS, 1999; 2013). **Aplicabilidade em sala de aula:** apesar das críticas a esse tipo de abordagem, ela nos ajuda a sistematizar conteúdos e elaborar planos de aula com objetivos claros. No entanto, recomendamos flexibilidade e adaptação. Aulas expositivas, centradas na explanação do professor, não são um problema em si. Elas se tornam problemáticas somente quando utilizadas de maneira excessiva e de forma a evitar interação com a turma. Se o professor tem oratória, a exposição pode fazer parte dos momentos iniciais, seguida de atividades mais interativas. É importante que o professor observe que a crítica do ensino tradicional está calcada, sobretudo, no fato de sua prática escolar se dar de modo não muito diferente do que foi descrito até o momento. Entretanto, mesmo práticas aparentemente inovadoras, assim como o recurso aos meios tecnológicos digitais, podem prover um ensino conteudista. Dessa forma, não se deve confundir ensino tradicional, ou conteudista, ou de mera transmissão de saberes, com as técnicas e os recursos empregados no ensino. Por raciocínio similar, a ênfase na identificação de objetivos de aprendizagem, no planejamento do ensino e na avaliação elaborada com base nos objetivos inicialmente previstos – que podemos aprender na obra magistral de Ralph Tyler, *Princípios básicos de currículo e ensino*, por exemplo, um clássico representante da Pedagogia Tradicional – é um aspecto da atividade de ensinar que não podemos desprezar.

PARA SABER MAIS

Para ler: BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2013; KLIERBARD, H. M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011.

Para assistir: PAIVA, J. Vídeo *Devagar escola*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YrJ-QJtrKT4>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

b) Construtivismo: o que é? Abordagem inspirada nas teorias de desenvolvimento cognitivo propostas por Jean Piaget e posteriormente utilizadas como base para teorias de ensino. O construtivismo considera que a aprendizagem deve fundamentar cada fase do desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, dois pressupostos devem orientar as práticas educativas: 1) a criança está apta somente a compreender aspectos do mundo externo que estejam de acordo com sua fase de desenvolvimento; 2) a aprendizagem não ocorre de forma passiva. O estudante aprende ao ser estimulado pelo professor, construindo um novo objeto de conhecimento com base em seus conhecimentos prévios.

A interação entre experiências e ideias é essencial. **Para que aprender?** Segundo o construtivismo, o aprendizado é condição para o desenvolvimento humano. A capacidade plena do indivíduo só é alcançada por meio da interação com os outros, pois o acúmulo de conhecimento da sociedade humana – a cultura – permite um desenvolvimento cognitivo que ultrapassa as capacidades estritamente biológicas (BECKER, 1999). **Como aprender?** Aprende-se por meio de metodologias ativas que exploram a curiosidade e a criatividade dos indivíduos. Sujeito e objeto são construídos com base na interação, em que o sujeito assimila o objeto. Após a assimilação, há a resistência, quando o novo objeto é confrontado com as ideias existentes. Por fim, há a acomodação, quando o objeto é acomodado em relação aos conhecimentos prévios do sujeito. Nesse momento, objetos podem ser resignificados e retrabalhados (BECKER, 1999; MUNARI, 2010). **Aplicabilidade em sala de aula:** antes de mais nada, o professor deve compreender que o estudante não é sujeito passivo na relação de aprendizado. Ele interage com os objetos, construindo permanentemente seu conhecimento, tendo em vista que todo objeto novo gera processos de resistência e acomodação, modificando a estrutura cognitiva.

c) Pedagogia Histórico-Crítica: o que é? É um método de ensino que tem como objetivo construir um percurso didático dialético entre prática-teoria-prática. A prática social e o processo pedagógico são vistos como indissociáveis. O ponto de partida do professor são os temas relevantes do cotidiano. Com base nesses, desenvolve-se o trabalho com conceitos e teorias para, durante o processo de aprendizagem, serem construídas novas relações com a realidade e com o conhecimento. É por meio da problematização da realidade social que se desenvolvem as mediações com o conhecimento de referência. O professor nessa metodologia é um mediador do conhecimento, auxiliando no processo de conciliação entre sujeitos e objetos do conhecimento. **Para que aprender?** Como tendência pedagógica crítico-social de conteúdos, a histórico-crítica leva em consideração a preparação do estudante para a vida adulta em uma sociedade repleta de contradições e deve ser avaliada com base em uma postura autônoma e crítica. Aprender os conteúdos se faz necessário, dado o próprio funcionamento da sociedade e as mudanças civilizacionais, que exigem dos indivíduos conhecimentos básicos. A relação entre teoria e prática é ainda indispensável para o surgimento de alternativas que levem a mudanças sociais na perspectiva de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. **Como aprender?** A educação é uma atividade mediadora entre o indivíduo e uma atuação social crítica, capaz de gerar transformação.

O aprendizado será resultado da problematização de conteúdos ensinados pelo professor e da crítica à realidade social do estudante. **Aplicabilidade em sala de aula:** a Pedagogia Histórico-Crítica sinaliza cinco momentos no processo educativo: 1) prática social inicial: o educador tem contato com os conhecimentos prévios dos educandos; pelo diálogo busca compreender as práticas e as vivências desses sujeitos, apresenta questões norteadoras/suleadoras da intervenção didática a ser desenvolvida, motivando o engajamento para a construção de conhecimento; 2) problematização: é o momento de realizar as primeiras aproximações e perguntas quanto ao conteúdo a ser trabalhado e contextualizar as questões levantadas pela turma. O educador deve iniciar uma sistematização entre a prática inicial e a teoria para orientar a compreensão dos estudantes; 3) instrumentalização: nessa fase, são elaborados os instrumentos teóricos e práticos capazes de auxiliar na compreensão das questões levantadas nos momentos anteriores; é o momento de análise, mobilizando categoriais e perspectivas sobre o objeto de estudo; 4) catarse: é o momento de síntese do aprendizado – o estudante demonstra a elaboração desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem por diferentes recursos e linguagens. 5) prática social final: com base em um novo olhar para a realidade, esse é o momento em que discentes e docentes podem produzir ações de intervenção social, embasados em uma visão mais complexa do fenômeno estudado.

PARA SABER MAIS

Para ler: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Para assistir: SAVIANI, D. Vídeo *A pedagogia histórico-crítica*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk&feature=share&app=desktop>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

d) Pedagogia de Projetos: o que é? A Pedagogia de Projetos é uma perspectiva educacional globalizada que tem como objetivo construir uma aprendizagem significativa aos estudantes por meio da criação de projetos que representem interesses reais de crianças e jovens. Os projetos são construídos com base na articulação de um tema, um problema, um conjunto de perguntas e uma gama de conceitos. Com o desenvolvimento dos projetos, busca-se estimular a autonomia intelectual dos educandos e aprimorar suas condições de aprender a aprender. Assim, elas e eles tornam-se protagonistas no processo de aprendizado. Nessa forma de organizar o trabalho educativo, o professor exerce o papel de mediador, orientador, tutor dos projetos criados individual

ou coletivamente pelos estudantes. **Para que aprender?** O conhecimento é instrumento de compreensão do mundo, do contexto social da escola, dos estudantes e da própria vivência do jovem. Aprende-se para saber mais, para responder a problemas concretos da realidade, para construir uma visão complexa entre diferentes fenômenos e para o desenvolvimento da autonomia. **Como aprender?** A pesquisa é a ferramenta metodológica que organiza o aprendizado discente. O projeto pode ser individual, de um pequeno grupo ou de uma turma, mas mesmo um desenvolvimento coletivo do trabalho mantém o percurso individual de estudo. **Aplicabilidade em sala de aula:** para a realização do projeto, docentes e discentes organizam um plano de estudos, pois é dessa forma que os estudantes podem exercer seu protagonismo e autonomia no processo de aprendizagem. Esse plano de estudos é formado com base em: a) construção de índice (o que vai ser trabalhado?, Quais são as motivações iniciais? Qual é a relevância do assunto/problema? Quais são os objetivos com a pesquisa? Quais são as hipóteses?); b) roteiro inicial (que materiais precisam analisar? Onde precisam buscar tais informações? Que disciplinas, conteúdos, professores podem auxiliar?); c) busca das informações do roteiro inicial (todo o processo deve ser registrado: O que descobriu? Onde pesquisou? Como foi a busca?); d) tratamento da informação (classificar, comparar, relacionar, analisar, sintetizar...); e) dossiê (ordena as atividades realizadas, organiza percurso e materiais para a construção de síntese do processo de aprendizagem e sinaliza novas perguntas/projetos); f) avaliação (inicial: o que sabem e o que querem saber; formativa: o que estão aprendendo; final: o que aprenderam); g) finalização: momento de divulgação/comunicação do aprendizado.

Técnicas e recursos de ensino-aprendizagem

Os objetivos da educação podem variar; entretanto, como foi salientado anteriormente, dois deles são particularmente importantes: autonomia e integração social. A autonomia promovida pela educação é emancipatória se permitir a ação deliberada com base na capacidade de produzir sentidos, compreensão e explicações sobre a realidade humana e social. Sugerimos que a prática de ensino tome como ponto de partida o objetivo da disciplina, que, no caso da Sociologia, poderia ser assim descrito: desenvolver uma nova atitude cognitiva, um modo específico de olhar e compreender a realidade social e humana, uma nova forma de se relacionar (intelectualmente, mas também ética e politicamente) com os objetos do mundo social (objetos tomados aqui simplesmente na acepção de algo externo ao sujeito). Daí que, ao final, conceitos, temas e teorias devem sempre ser compreendidos como ferramentas intelectuais

para o desenvolvimento dessa atitude cognitiva (ou para o desenvolvimento de uma imaginação sociológica, nos termos de Wright Mills), que é o objetivo da disciplina.

O aprendizado sociológico é uma das condições para que cada educando estimule a capacidade de (re)criar possibilidades transformadoras com base na (re)criação de novos sentidos para a realidade social. O conhecimento das Ciências Sociais e a imaginação sociológica são instrumentos do processo emancipatório, se forem apreendidos e mobilizados pelos estudantes como meio de cognição e linguagem capazes de proporcionar a autoconsciência da sociedade (nas palavras de Peter Berger) e como formas de razão e criatividade em ação (nas palavras de Wright Mills).

Para alcançarmos a finalidade sugerida, devemos observar métodos de trabalho e adotar estratégias e técnicas adequadas ao que pretendemos: planejar o trabalho de ensino. Refletir sobre a prática de sala de aula de forma abstrata é motivo de ansiedade para muitos de nós, professores. O risco aumenta se nos limitarmos a imaginar técnicas e atividades sem antes conhecer o contexto sobre o qual pensamos e utilizarmos esses métodos e técnicas pensadas sem o devido conhecimento do aluno com o qual estaremos lidando ou sem o contexto institucional da escola.

Discutir a prática de ensino voltada a um aluno abstrato em uma escola imaginária é no mínimo improficuo. Entretanto, é possível que algumas noções sistemáticas, tomadas com extremo cuidado, sejam úteis como ponto de partida para a atividade. Por **técnicas de ensino**, entendemos um **conjunto prático de procedimentos** que se escolhe para conduzir uma determinada atividade de ensino. Em uma mesma aula pode ser utilizada mais de uma técnica, dependendo do direcionamento que o professor pretenda dar ao estudo.

Tendo como ponto de partida o objetivo do ensino de Sociologia, o professor pode planejar suas aulas propondo objetivos para cada assunto que escolher trabalhar. Uma aula não é um ato aleatório, como sabemos, nem deve ser um processo automático orientado mecanicamente por matrizes curriculares e livros didáticos, ainda que estes ajudem bastante! *Cada aula deve partir de objetivos claros, previsão de atividades a serem desenvolvidas por meios adequados e conduzir a uma avaliação.* Mas, se a avaliação tem por finalidade verificar a aprendizagem dos alunos, é também uma avaliação do próprio trabalho docente, se foi suficiente para realizar sua finalidade, que é a aprendizagem prevista pelos objetivos da aula.

O processo de ensino deve seguir métodos próprios. Não existe método universal, que sirva para ensinar qualquer conteúdo. Todavia, também devemos lembrar que, ao pensarmos nos objetivos para uma aula e ao realizarmos seu planejamento, estamos na realidade tratando de conteúdos a serem ensinados.

O que importa, portanto, é alcançarmos os objetivos da disciplina, o que lhe confere sentido e razão de ser no Ensino Médio. Se essa nova atitude cognitiva é definida pelos modos de raciocínio desenvolvidos no campo científico das Ciências Sociais, então um olhar que “estranha” o real, que compreende que ele não é um dado, que desnaturaliza os fenômenos humanos e sociais e recusa as explicações essencialistas deve ser o fundamento metodológico do ensino de Sociologia.

Recordando Mills, é necessário um olhar que se mova por uma força imaginativa que busca as relações entre biografias e história, como princípio heurístico do conhecimento social (MILLS, 1972). No entanto, para promovermos esse tipo de aprendizagem, precisamos levar nossos alunos a acessar os conteúdos com base em um “confronto” com a realidade, o que pode ser feito pela análise de “objetos” do mundo social. Essa aprendizagem será significativa apenas se dirigida pelo discurso científico das Ciências Sociais, orientada, portanto, pela teoria social e seus conceitos, os conteúdos de ensino.

Isso não implica um ensino teórico ou conceitual, pois rigor teórico não se confunde com ensino teórico. É possível mantermos o rigor científico e teórico (aqui como correção conceitual e validade lógica e procedimental) ao mesmo tempo que utilizamos uma linguagem adequada ao segmento de ensino.

Tenha em mente sempre que o ensino de Sociologia no Ensino Médio deve ser pautado não somente pela definição de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, mas também pela construção sistemática das estratégias e recortes metodológicos e dos recursos didáticos necessários ao alcance dos objetivos propostos para cada aula.

Os objetos do mundo social com os quais os estudantes precisam lidar são representados nos temas, e as ferramentas intelectuais que eles terão de mobilizar para a compreensão de tais objetos serão os conceitos. Será nessa dinâmica que se dará a aprendizagem de um novo modo de pensar.

O histórico de intermitência da disciplina nos currículos escolares produz uma constante necessidade de reafirmar a relevância de sua presença para a formação dos jovens, e mesmo para colegas docentes de outras disciplinas.

Essa postura vigilante contribui para o exercício da mediação didática por parte dos professores. É no diálogo dos conhecimentos acadêmicos com os objetos de conhecimento da Sociologia, com a realidade escolar e com a utilização de diferentes tratamentos didáticos que cada professor produz suas construções, tornando determinado conteúdo contextualizado e compreensível aos estudantes.

A postura do docente diante de suas turmas deve ser investigativa, pois essa característica é fundamental para a compreensão dos significados dos conteúdos disciplinares.

Por fim, é uma característica da disciplina nesta etapa da vida escolar o fato de desenvolver análises e estudos de questões arraigadas nas existências concretas dos alunos e, por isso mesmo, poder gerar espaço de troca, identificação, entendimento e se tornar um momento de autoconhecimento dos jovens:

[...] o papel da Sociologia na experiência da socialização escolar deve valorizar pelo menos dois aspectos fundamentais: seu potencial para funcionar como ponte entre vida escolar e vida fora dela, e a sua condição de ciência voltada para a reflexão sobre a vida em coletividade, que problematiza os efeitos da desigualdade social e a potencialidade da diversidade sociocultural, ambos fenômenos muito presentes na vida brasileira (BURGOS, 2017, p. 120).

Técnicas e recursos aplicados ao ensino de Sociologia

A sala de aula hoje conta com uma flexibilidade de práticas que não nos limitam à aula expositiva (o famoso “cuspe e giz”), pois podemos utilizar recursos didáticos e instrumentais diversificados⁷. As abordagens e as técnicas devem ser empregadas conforme os objetivos de ensino e aprendizagem pretendidos. Recursos didáticos e técnicas de ensino não devem ser aplicados apenas para criar um modelo novo ou diferenciado de ensino, muito menos para atender a modismos ou exigências dos gestores educacionais. Não devemos demonizar aulas expositivas, tampouco endeusar recursos simplesmente por serem novos. A aula expositiva nada mais é do que uma técnica pedagógica para abordagem de um determinado conteúdo, sendo inclusive – e geralmente – a parte principal de todo e qualquer trabalho didático, no modelo de escola de que dispomos atualmente.

LENISE PINHEIRO/FOLHAPRESS



Kauê Persona, Elias Andreato e Cláudio Fontana em cena de *Estado de sítio*, de Albert Camus, direção de Gabriel Villela. São Paulo, 2018.

Uma aula deve ser algo mais do que o cumprimento ritual de um planejamento. Isso é possível, desejável e até mesmo urgente. Nossa ideia de “aula” precisa ser repensada, ela deve ser algo diferente de práticas rotinizadas; o professor deve se dispor a ver e ouvir as pessoas com as quais se defronta na atividade docente, ter coragem de dialogar com os alunos, com suas histórias, dores, alegrias e experiências. É possível que uma aula expositiva seja significativa, para alunos e professores, se houver real disposição para o diálogo, o que envolve não somente a enunciação dessa disposição, mas concretude, pois o diálogo em si precisa ter sentido para seus participantes. Enfim, uma aula pode ser investimento subjetivo, docente e discente.

Por isso, pode-se intercalar no trabalho expositivo o emprego de fixação do aprendizado, por meio de exercícios com ênfase na habilidade de memorização de conteúdos (algo bastante criticado pelo pensamento pedagógico vulgar, como se a memória não fosse um dos componentes do processo de

⁷ Nos dias atuais, há uma série de recursos à disposição dos docentes para a realização da aula: projeção de apresentação, músicas, vídeos, jogos (em suportes físicos e digitais), além de outros, que eram impensáveis para um professor um século atrás. Porém, muitas vezes esses recursos se tornam somente estéticos e a aula continua a ser conduzida de forma expositiva e passiva.

aprendizagem). A exposição também pode exigir algumas “interrupções”; por exemplo, lançando à classe uma pergunta ou solicitando que comentem uma imagem ou uma notícia do dia relacionadas à aula.

Técnicas e recursos devem ser aplicados sempre em consonância com as necessidades decorrentes dos objetivos e dos conteúdos a serem trabalhados e do perfil dos estudantes. Existem técnicas e dinâmicas aplicadas para a abertura da exposição de um determinado conteúdo, com o objetivo de criar um ambiente descontraído que leve os estudantes a participar do trabalho. Outras formas são utilizadas como meios de mediação do conhecimento, pois nem todos os conteúdos são imediatamente compreendidos na leitura de um texto.

A escolha de técnicas e recursos para o ensino de Sociologia é o momento de “artesanato intelectual” do docente, o qual vai tecer a costura entre suas concepções sobre o trabalho pedagógico, os conhecimentos sobre seu campo disciplinar, os conteúdos que deseja trabalhar, o perfil da comunidade escolar em que atua e os retratos de cada turma em que leciona. Com esse “mapa” o docente consegue traçar seus objetivos, construir um planejamento e desenvolver a preparação de suas aulas.

Veja a seguir algumas técnicas e procedimentos com um nível maior de detalhe.

Trabalhos em grupo: seminário e círculos de leitura.

Como técnica de ensino, o trabalho em grupo, seja por que meio ou atividade seja feito, tem seu valor no desenvolvimento de esquemas cognitivos e operações mentais aliados à afirmação de valores, tais como solidariedade, tolerância para com a diferença e autodisciplina para trabalhos em equipe e atitudes de integração. Entretanto, professores sabem que trabalhos em grupo quase sempre implicam atividades restritas a alguns alunos (quando não apenas a um). Uma forma de evitar que o trabalho em grupo seja a oportunidade de “ganhar nota sem fazer nada” é criar mecanismos de avaliação individual do trabalho realizado em grupo. Não estamos sugerindo algo como “seminários tipo jogral”, em que cada aluno “lê um trecho”, o que não tem nenhum valor pedagógico, mas mecanismos concretos que envolvam os próprios alunos.

Nas Orientações Curriculares Nacionais (2008, p. 127-128), encontramos sobre os seminários que

é certo que algumas variações do que se pensa [como seminários] dependem de algum cuidado porque senão também acabam sendo deturpadas no seu uso e têm resultado muito aquém do esperado. É o caso dos seminários, que muitas vezes são entendidos como uma forma de o professor descansar, pois eles são realizados de modo que o mestre define vários temas sobre um determinado assunto, divide a turma em tantos grupos quantos forem os temas e depois diz: agora vocês procurem tudo o que existe sobre este tema

e apresentem segundo o calendário predeterminado. Assim, nos dias definidos, os grupos de alunos trazem o que encontraram e “apresentam” o que “pesquisaram” para o conjunto da sala.

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

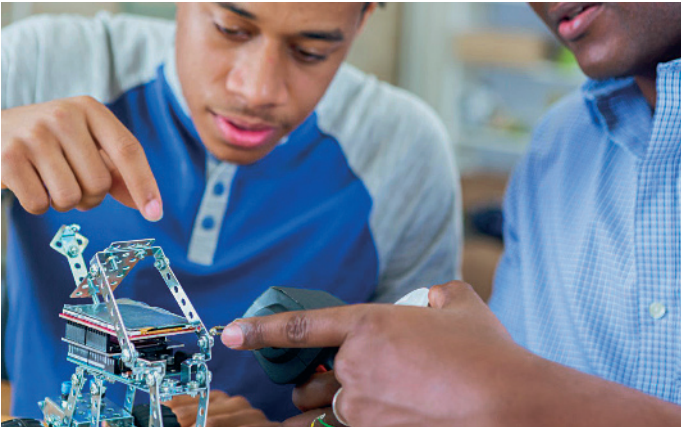
Um mecanismo para avaliação de atividades em grupo pode ser apresentar a atividade a ser realizada em grupo já elaborada e dividida em subatividades, ou ainda em passos de realização, de tal modo que a constituição do grupo – assim como o número de seus integrantes – fique associada às etapas ou às subatividades definidas. Um exemplo seria o caso do “círculo de leitura”, atividade em que os alunos, divididos em grupos, teriam que ler e comentar um determinado texto, sociológico ou não. Após a preparação da atividade, o professor agendaria o dia em que a turma, reunida em círculo, daria início a ela. Nesse caso, pode-se solicitar aos grupos que se preparem para a leitura, análise e comentário de passagens do texto indicado, de modo que todos os membros do grupo façam a leitura de uma passagem. A vantagem de realizar essa atividade em grupo está na possibilidade de os alunos refletirem, juntos, sobre o trecho que cada um selecionará.

Dramatização. Como atividade didática, a dramatização coloca o aluno diante da concretização de uma situação-problema, facilitando sua compreensão e a indicação de possíveis soluções. Pode ser bastante útil para desenvolver a expressão, a comunicação e a criatividade diante de problemas concretos, facilitando, ainda, a apreensão dos conceitos.

Experiência interessante foi realizada por Teixeira (1998), que organizou o que denominou “experimentos”, encenando oito montagens teatrais com seus alunos de graduação, em um período de oito anos em que trabalhou com o ensino de Sociologia por meio do teatro. Segundo ele, seria possível elaborar uma fundamentação teórica de suas experiências, para o que recorre a alguns autores – em sua maioria amplamente conhecidos pelos professores do Ensino Médio –, a exemplo de Robert Nisbet (citado por Teixeira, 1998), que teria concluído pela afinidade entre Sociologia e Arte e afirmava ser bastante revelador que a palavra teoria provenha da mesma raiz grega que a palavra teatro (*theoria, theatron*). Uma comédia ou tragédia, afirma Nisbet, nada mais é do que uma investigação da realidade, não menos do que uma destilação de percepções e experiências de uma hipótese ou teoria que leve em consideração a incidência variável de assassinatos ou casamentos, por exemplo.

A Sociologia, tanto quanto o teatro, buscaria compreender a realidade; ambos propiciariam formas de representação da realidade que os dotassem de sentido. Teixeira (1998) buscou em diversos autores conhecidos do campo das Ciências Sociais (a exemplo de Geertz, Turner, Mead, Goffman etc., bem como em autores da dramaturgia) uma aproximação teórica que fundamentasse sua aplicação no ensino da disciplina.

SDI PRODUCTIONS/GETTY IMAGES



Exemplo de cultura maker: pai e filho afro-americanos constroem um pequeno veículo robótico, em 2017.

das informações levantadas, chegar a uma compreensão “mais íntima” do conteúdo trabalhado. Além da aprendizagem significativa de conteúdos pela “manipulação” direta de dados da realidade, também se trabalham as habilidades de investigação.

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

O papel do professor, nesse tipo de técnica, é o de facilitador da aprendizagem, orientando os alunos, fornecendo-lhes recursos e informações, propondo novas situações e questões a serem discutidas e investigadas. Como segue os passos de investigação do método científico (método hipotético-dedutivo, porém mais adequado à investigação experimental em Ciências Naturais), permite ou exige que o aluno utilize seus conhecimentos previamente adquiridos na elaboração, seleção e verificação de hipóteses, pois os conhecimentos devem ser aplicados na solução de novos problemas.

Recursos multimídia I: o estudante escuta e/ou observa. Existem práticas de ensino relacionadas às atividades a serem desenvolvidas em espaço externo à escola, como a utilização da pesquisa como ferramenta de ensino. Isso também vale para as técnicas de ensino que utilizam a fotografia, o cinema e outros meios visuais e mídias. Em todo caso, é fundamental que você planeje cada atividade que vai desenvolver com seus alunos, em termos de objetivos a serem alcançados, tempo necessário, recursos que tem à disposição, formas de avaliar se seus alunos aproveitaram bem a atividade etc.

É importante, ainda, que prepare os alunos, sobretudo para o caso de utilizar filmes ou textos literários como recursos didáticos. Melhor atrair os estudantes, motivá-los a desejar ler ou assistir ao filme, prepará-los quanto a algumas dificuldades previsíveis, do que realizar uma atividade que, no limite, servirá somente para convencê-los de que determinado gênero cinematográfico é ruim ou que “ler é chato”. Ao utilizar filmes, fotografias, pinturas e gêneros literários em sala de aula, você não deve se esquecer de que tal atividade, além de inserida nos objetivos disciplinares, também deve ajudar na educação, estimulando a sensibilidade (artística) dos alunos.

O uso de recursos imagéticos e midiáticos é fundamental para a educação científica. Algo como uma estética científica – ou uma estética cognitiva, conforme vimos em Teixeira (1998) –, cujos conteúdos devem ser objeto de tratamento didático, ao mesmo tempo que tais meios podem ser aplicados como recursos didáticos ou métodos de ensino nas aulas de Sociologia.

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

O autor observa que até recentemente filmes e outras formas de comunicação midiáticas eram difíceis de explorar porque tinham de ser localizados, ordenados e adquiridos antecipadamente por meio de compra ou empréstimos de bibliotecas, além da montagem para transmissão. Atividades que fizessem uso desses recursos tendiam a ser demoradas, nem sempre compensavam, dada a indisponibilidade de infraestrutura adequada. Isso ainda persiste em muitos lugares e instituições, mas pode ser, ao menos em parte, compensado pelos recursos que encontramos na internet, com ampla produção e distribuição de mídia *on-line*, não raro em produções independentes. Conforme Miller (2009), clipes de mídia podem ser facilmente integrados em apresentações, enquanto os programas longos podem ser examinados pelos estudantes em seu próprio tempo e em seu próprio ritmo.

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

Filmes populares e programas de televisão, por exemplo, podem ser um dos focos do estudo, servindo de dados para análise e avaliação crítica. Notícias atuais poderiam ser efetivamente utilizadas para demonstrar e reforçar a relevância do conteúdo. Da mesma forma, os documentários podem ter um grande valor para se obter um entendimento mais amplo de questões sociais (temas), uma vez que, quase sempre, fornecem dados substanciais e tendem a considerar as questões no contexto de eventos ligados, ao invés de notícias isoladas. Finalmente, produções não comerciais e mesmo peças publicitárias ou vídeos realizados por organizações civis podem ser muito úteis. A questão que se deve considerar sempre é a relativa aos direitos autorais e às cópias piratas.

Vídeos também podem servir de apoio para iniciar as aulas, como “quebra-gelos” em sessões nas quais os alunos estão relutantes em interagir e os instrutores também. Usados regularmente, eles podem servir de ritual em curso, informando os alunos de que a classe está começando, assim como servem para atraí-los para o tema em apreço. “Quebra-gelos” parecem funcionar melhor quando são breves e empregam o humor ou a ironia (MILLER, 2009, p. 396, tradução livre).

Na apresentação da atividade (não avaliativa, nesse caso, mas como parte do processo do ensino de determinado conteúdo), o professor deve tomar o cuidado de associar um texto à mídia sugerida. Isso é produtivo para que o aluno atente para o fato de que se solicita a ele que empreenda um esforço explicativo/compreensivo e não se limite à fruição da mídia indicada.

No encaminhamento da mídia, deve-se oferecer, ainda, um resumo, sinopse ou descrição, com informações gerais e créditos autorais, mas também com o contexto de produção e diálogo em que se insere a produção a que o aluno vai assistir, de modo a situá-lo. Por fim, à apresentação também devem seguir-se questões que orientarão o olhar e o pensamento do aluno, perguntas diretamente relacionadas ao conteúdo estudado, ao qual a mídia (o vídeo, por exemplo) se relaciona (e que está associado ao texto sugerido com o vídeo).

Recursos multimídia II: o estudante é escutado e/ou observado. Pensando com base em metodologias ativas, não podemos nos esquecer de que hoje os estudantes são também produtores de conteúdo em potencial: plataformas digitais, recursos multimídia na palma da mão e cultura *maker* não podem ser ignorados na escola contemporânea. Para de fato incentivarmos o protagonismo de nossos estudantes, temos de adotar essas práticas que já são praticamente naturais entre os jovens.

Sorteie um tema ou faça uma pesquisa rápida em sala de aula para decidir que temas poderiam ser trabalhados na forma de *podcasts* ou vídeos, como minidocumentários feitos pelos próprios estudantes. O interessante de utilizar os recursos multimídia é que eles podem se associar facilmente a outras técnicas, como a dramatização ou o estudo de meio. Solicite aos estudantes que filmem seu bairro, suas práticas sociais e tentem montar uma espécie de cine-etnografia.

EDSON GRANDISOLU/PULSAR IMAGENS



Índigena da etnia Dessana utiliza *laptop* às margens do rio Negro. Com o Ensino à Distância ficou mais rápido e fácil o acompanhamento das aulas. Manaus (AM), 2015.

Além disso, projetos desse tipo têm um caráter interdisciplinar por excelência. Por exemplo, ao solicitar algum tipo de dramatização em formato de vídeo (ou *podcast*, por que não?), o professor de Língua Portuguesa ou de produção textual pode trabalhar o roteiro com a turma. O professor de Física pode abordar problemas relacionados a ótica – lentes, iluminação, efeitos visuais – ou acústica (comprimentos de onda, tipos de captação de áudio).

As redes sociais e suas linguagens também podem ser exploradas enquanto meio de compartilhamento de aprendizados: construir *hashtags* (e produzir engajamento nelas), elaborar *stories*, escrever *posts* ou *tweets*, construir páginas ou grupos, produzir mensagens informativas em texto ou áudio... são possibilidades acessíveis aos jovens por serem de uso cotidiano, além de desenvolverem a compreensão da dimensão educativa/informativa dessas ferramentas.

As possibilidades são muitas, e o professor que conseguir estimular seus estudantes a aderir a esse tipo de produção vai percorrer um interessante caminho rumo a trabalhos divertidos, proveitosos e didáticos.

A pesquisa como estratégia de ensino. Alguns programas de curso de Sociologia no Ensino Médio desenvolvem-se em torno de temas voltados a problemas sociais concretos, ou temas muitas vezes escolhidos de acordo com a demanda das turmas ou como resultado do trabalho interdisciplinar na escola. Partir de temas para o ensino da disciplina é boa oportunidade para inserir a pesquisa como técnica de ensino, rompendo com o modelo de um ensino

puramente conceitual e possibilitando uma aproximação aos interesses e contextos vividos pelos estudantes.

Utilizar pesquisa como método de ensino implica orientar os alunos a seguirem criativamente os passos relatados. Acreditamos ser fundamental planejar uma sequência de aulas dedicadas exclusivamente à orientação dos estudantes sobre como fazer pesquisa. Algumas aulas devem ser dedicadas à discussão sobre o conhecimento científico, o método científico, a questão da relação a valores e os cuidados que se deve ter ao fazer uma pesquisa.

Para iniciar o trabalho pedagógico por meio da pesquisa, é importante elaborar um pequeno projeto, como meio de organizar ideias iniciais, interesses, dúvidas e possibilidades de trabalho teórico e prático. O estudo de determinada temática e o desenvolvimento das aulas proporcionarão as condições para a construção dos objetos de estudo dos educandos, prosseguindo com o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Para a organização das pesquisas, podem ser utilizadas as seguintes estratégias: a) uma aula inicial – ou sequência de aulas – para despertar o interesse sobre as questões sociais e prestar esclarecimentos sobre o projeto; b) realizar um levantamento de questões ou problemas sociais de interesse dos alunos para a organização dos grupos temáticos. Estes devem ser organizados pelos próprios alunos, sob a orientação do professor, e devem contar com um representante (escolhido entre os alunos) para um melhor contato com o professor e demais grupos; c) organizar os grupos temáticos para a pesquisa dos problemas levantados. Isso pode ser feito por meio da reunião de problemas semelhantes em um mesmo grupo temático.

Para detalhar nosso objeto de pesquisa, devemos problematizar a questão, ou seja, imaginar as perguntas que os alunos podem fazer para investigar o tema. Algumas questões podem ser propostas como exemplo para que os alunos formulem as próprias perguntas. Nesse momento, é fundamental a atuação do professor para ajudar os estudantes a definir suas perguntas, de modo que elas sejam claras, exequíveis como pesquisa e específicas o suficiente para serem realizadas dentro do período de tempo estipulado.

O passo seguinte é levantar algumas hipóteses, mesmo que sejam muito simples. É necessário também elaborar algumas justificativas e objetivos para a pesquisa. Além disso, devem ser relatados o modo como a pesquisa foi realizada, a cronologia, os problemas encontrados e algumas conclusões (TOMAZI, 2007, p. 57).

Com o objeto de pesquisa definido e o projeto organizado, é possível orientar a realização da pesquisa empírica, ou seja, o momento da coleta de dados e da verificação da hipótese. Nessa etapa, é possível apresentar diferentes técnicas de pesquisa às turmas: a) observação participante – os alunos ou grupos de alunos serão orientados sobre como observar fenômenos sociais, e cada aluno manterá um

caderno de anotações, à semelhança de um diário de campo, para inscrever ali suas observações, dados e reflexões sobre a temática estudada; b) entrevistas qualitativas (abertas, semiabertas ou fechadas); c) entrevistas cujo objetivo é compreender como o entrevistado percebe determinada realidade ou fenômeno; d) pesquisa bibliográfica e/ou documental – a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos; a documental utiliza materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa: suas fontes são mais diversificadas e dispersas; e) saídas de campo (observação participante e aplicação de entrevistas) – se possível, e sempre com a orientação e acompanhamento do professor, visando ao contato direto dos alunos com os fenômenos sociais estudados; f) utilização de técnicas de vídeo e fotografia na pesquisa social – “uma imagem vale mais do que mil palavras”, diz o ditado: vídeo e fotografia podem ser usados como registro documental e trazer exemplos e apontamentos tão importantes quanto um texto escrito; podem substituir adequadamente uma descrição verbal; g) outras técnicas de pesquisa podem ser utilizadas: por exemplo, técnicas quantitativas, que podem ser realizadas em conjunto com professores de Matemática, para ensino de noções estatísticas básicas.

Com o conjunto de informações e relatos produzidos, realizam-se a sistematização e a análise de dados para avaliar a hipótese criada no projeto. Por fim, o ciclo de trabalho encerra-se com a elaboração de um relatório e possíveis apresentações de resultado.

Para a apresentação dos resultados, você pode sugerir aos alunos que adotem uma das opções a seguir, que dependerão essencialmente do tempo disponível (tanto o seu quanto o dos alunos) e dos recursos que a escola oferecer: a) produção de textos sobre o problema estudado; b) realização de alguma atividade, que pode ser uma dramatização, um festival de música ou uma coletânea de crônicas e contos (aqui será imprescindível a participação de outros profissionais); c) elaboração de uma proposta de política pública – até mesmo para apresentação aos órgãos públicos competentes. Esta seria uma forma de introduzir os alunos na participação efetiva e responsável na vida pública; d) projeto de intervenção social. Pode ser uma proposta de ação para um determinado órgão governamental, um movimento de bairro ou mesmo para a escola. Pode ser também uma campanha na internet, por exemplo; e) produção de um vídeo etnográfico, um videodocumentário ou um ensaio fotográfico, para exibição na escola ou até mesmo para um público exterior; f) produção de *podcast*, com episódios variados, feitos por diferentes grupos da sala e que compõem um todo.

Mapas conceituais. São representações esquemáticas de ideias e suas relações. Em geral, são diagramas que organizam conteúdos de modo visual intuitivo e fornecem uma organização hierárquica, incluindo balões e setas

para representar relações entre conceitos. Não devem ser confundidos com organogramas ou fluxogramas porque não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias quanto a organização e poder. Mapas conceituais são diagramas de significados que podem indicar hierarquias conceituais, quando existem.

Há uma distinção importante entre mapa conceitual e mapa mental, sendo este último puramente uma livre associação da compreensão de alguém sobre determinado assunto. Por fim, um mapa conceitual pode ter muitos formatos visuais.

Um modo prático de elaborar um mapa conceitual é determinar os conceitos a serem representados, que podem ser expressos por palavras-chave ou definições completas, e determinar as mais gerais e inclusivas às mais específicas. A ideia central pode estar efetivamente no centro do mapa ou no topo, com as hierarquicamente dependentes abaixo. Mas atenção: um mapa conceitual não estabelece nenhuma classificação ou hierarquia, e sim uma relação conceitual.

Como a aprendizagem significativa relaciona-se à atribuição de significados que no limite são individuais, mapas conceituais devem refletir os significados pessoais do processo de aprendizagem. Como instrumento de avaliação, o docente deve ter em mente que não existe mapa conceitual “correto”. Em contrapartida, as definições conceituais, independentemente da representação visual e diagramada de um mapa conceitual, e as relações entre conceitos, sim, podem estar corretas ou não.

Ao docente cabe refletir com os alunos sobre a precisão e o acerto do diagrama elaborado, mas sem jamais desconsiderar que o mais importante é a expressão das relações significativas entre os conceitos que o aluno deve produzir. Isso demonstrará que ele assimilou significativamente o conteúdo abordado.

Você pode empregar mapas conceituais em atividades de avaliação (pedir ao aluno que resuma o que compreendeu após uma aula expositiva, debate ou palestra; que resuma um texto lido; ou que represente conceitos e relações entre conceitos em questões propostas em exercícios) como forma de apresentar o conteúdo em lugar de *slides*. Veja na página 24 um exemplo de Mapa Conceitual.

Portfólios. Os portfólios podem ser utilizados como estratégia de ensino e como forma de avaliação, pois são documentos que têm como objetivo registrar o processo de aprendizagem do aluno em determinado percurso didático. Por organizar o histórico de atividades e o desenvolvimento individual, o portfólio pode revelar dificuldades, avanços, crescimento intelectual e elaborações ao longo do processo de aprendizagem de cada um.

A organização do portfólio pode ser manual (caderno, pastas, fichários...) ou digital (*slides*, pastas compartilhadas, *blogs*...), conter relatos, imagens, todas as produções desenvolvidas pelo estudante, assim como os materiais que acompanharam seu estudo.

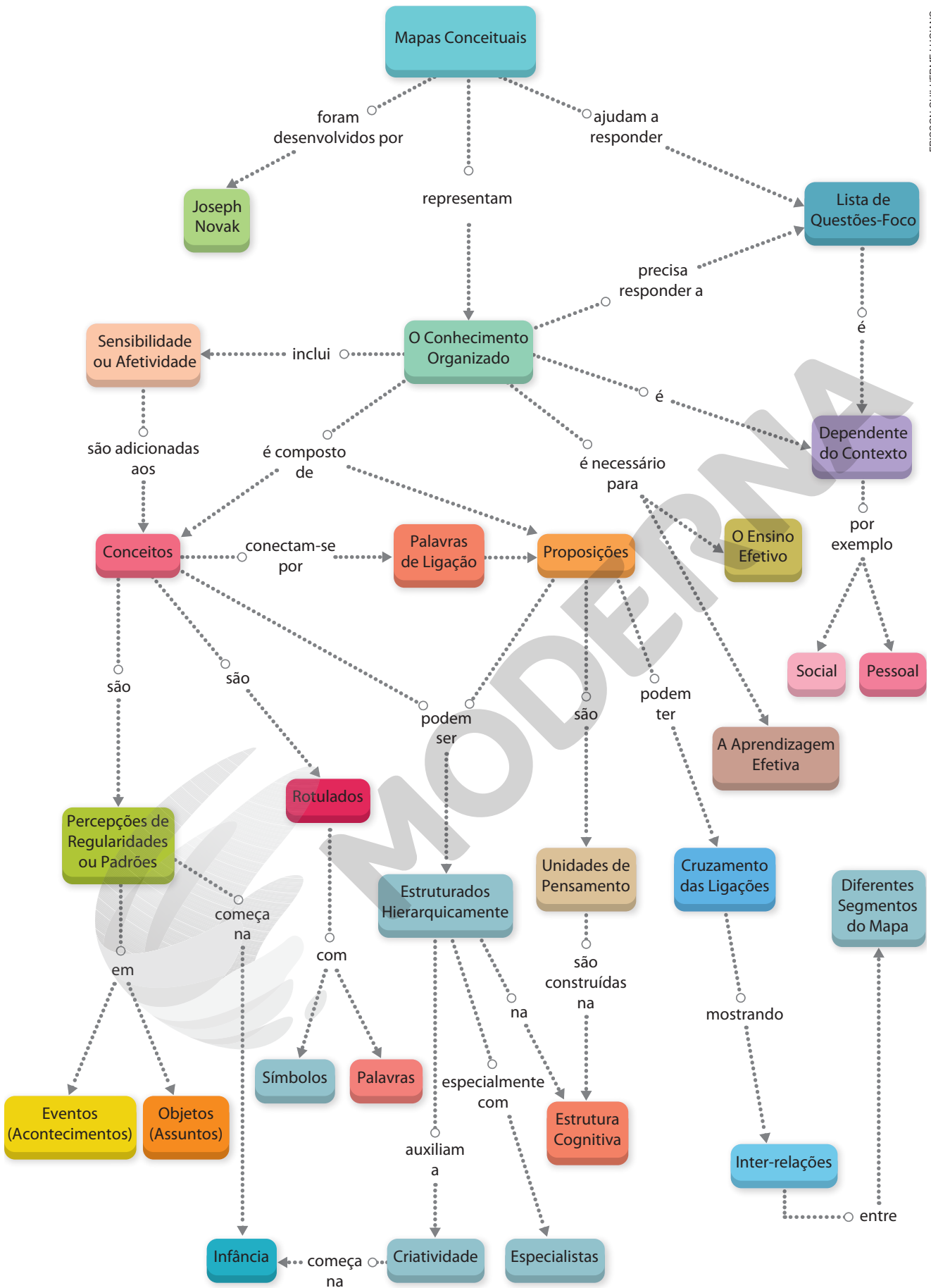


Figura 2 – Mapa conceitual de “mapas conceituais”.

Outras técnicas e recursos

- a) **Oficinas.** Uma oficina se destaca por ser uma atividade coletiva que produz envolvimento do grupo de estudantes; para trabalhar determinado conteúdo, estimula a sensibilidade e a ludicidade. Nela, forma-se um espaço de troca, reflexão e criação de ideias e experiências, valorizando as vivências dos envolvidos. Sua construção tem como propósito produzir sínteses, que muitas vezes são materializadas em objetos de aprendizagem.
- b) **Pequenos grupos.** Estudar e avaliar um assunto em grupos pequenos. Recomendados nas seguintes situações: coleta e sistematização de informações e dados; resolução de problemas; tomada de decisões. As tarefas do grupo devem ser divididas entre seus participantes. Pode-se organizar a turma estudando o mesmo tema ou temas diferentes, e os grupos devem promover a sistematização de cada um.
- c) **Grupos de cochicho.** Turma dividida em duplas, que trocam informações entre si. Depois do tempo estipulado pelo professor, as duplas expõem suas conclusões aos demais.
- d) **Discussão 66** (Phillips 66). Consiste em dividir a turma em grupos de 6, os quais têm 6 minutos para discutir um tema ou executar uma tarefa.
- e) **Simpósio.** Breves apresentações de diversas pessoas sobre um determinado tema ou problema. Orientados pelo professor, os alunos devem estudar diversos temas. No dia marcado, o grupo, ou o aluno, faz uma exposição de no máximo 20 minutos e, depois, o restante da turma pode fazer perguntas.
- f) **Painel integrado.** Técnica usada para estudo de temas mais extensos que possam ser divididos em tópicos. A turma é organizada em pequenos grupos com a mesma quantidade de integrantes. Cada grupo é responsável por um tópico. Os grupos se reúnem e discutem o tema. Em um segundo momento, faz-se outro agrupamento com um integrante de cada grupo inicial, que será responsável por transmitir o tema do grupo anterior para os integrantes do novo grupo.
- g) **Brainstorming** ou tempestade cerebral. Consiste na apresentação livre de ideias e alternativas para a solução de determinado problema. Essa técnica incentiva a criatividade.
- h) **Gamificação.** Consiste em criar jogos (*games*, competitivos ou não) com base no conteúdo e estimular a participação dos alunos. Há diversas formas de fazê-lo, porém nos últimos tempos *quizzes* com apoio de plataformas *on-line* para dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) têm ganhado cada vez mais as salas de aula. Exemplos de *sites* que fornecem tais recursos são: Kahoot, Socrative e Mentimeter, entre outros.

Não há como esgotar todas as técnicas e recursos disponíveis aos docentes. Além disso, acreditamos que o ensino deve ser livre e criativo, tanto para estudantes quanto para professores. As técnicas e os recursos aqui descritos podem fazer parte de sua “caixa de ferramentas”, mas de forma alguma devem engessar seu trabalho. Acrescente à sua “caixa” outras propostas que lhe forem sugeridas. Crie suas próprias propostas. A realidade é dinâmica, nós também devemos ser!

Avaliação como instrumento pedagógico

Devemos avaliar nossos alunos? Quem ou o que deve ser avaliado? Por que avaliar? Em que medida a avaliação nos diz da qualidade de nosso programa de ensino? Como realizar avaliações válidas? Essas são algumas questões sobre as quais todos nós costumamos refletir sempre que o momento de uma avaliação se impõe. Como cientistas sociais, sabemos que as avaliações também servem de estratégias de reprodução e dominação do espaço escolar, integrando mecanismos mais amplos de produção do fracasso acadêmico, como ressaltam Bourdieu e Passeron (1992). Diante disso, queremos propor uma perspectiva diferente, pois compreendemos a avaliação como possibilidade de promover aprendizagens.

A avaliação como momento de uma educação crítica deve ser planejada (como, de resto, toda a atividade docente), tendo-se em mente os seguintes aspectos: objetivo e necessidade da avaliação; esta, como um momento do fazer docente, deve estar justificada e planejada com objetivos claros; há procedimentos para criar instrumentos de avaliação; há técnicas e processos específicos para o planejamento de avaliações de aprendizagem; instrumentos de avaliação devem atender a princípios como objetividade, fidedignidade, validade; instrumentos de avaliação têm características que devem ser observadas como um critério para sua elaboração; existem tipos diferentes de instrumentos de avaliação que atendem a distintos objetivos do ato de avaliar.

Há várias classificações de avaliação, e o uso de determinados tipos não exclui o de outros. Vamos abordar aqui algumas classificações de autores que estudam avaliação e que são formas diferentes de avaliar: a) quanto à regularidade: contínua, ou pontual; b) quanto ao avaliador: interna (quando realizada pelo próprio professor) e externa (realizada por órgãos externos, como nas provas do Saeb e do Enem); c) quanto à explicitação: explícita (situação clara, definida, acertada com os alunos) ou implícita (feita naturalmente, sem que o estudante se dê conta de que está sendo avaliado); d) quanto à natureza: passiva, repetitiva, alienante, em oposição à reflexiva, crítica, emancipatória; e) quanto à forma: verbal, de forma oral ou escrita, ou não verbal, como em desenhos, maquetes, experimentação; f) quanto ao foco: quantitativa (ênfasis aspectos numéricos), ou qualitativa (enfocando aspectos descritivos); g) quanto ao foco ou momento: processual ou final.

Como vimos, a avaliação pode ser processual ou contínua, a que é realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ou final, a que se realiza ao final de uma unidade de ensino ou de um dado período letivo. Há ainda outras classificações, como diagnóstica, qualitativa, mediadora, formativa e emancipatória. Também podemos citar a avaliação subjetiva e a objetiva. Você deve pesquisar esses termos, que constituem uma nomenclatura comum nas áreas de ensino.

A principal função da avaliação é verificar o que o aluno aprendeu para aperfeiçoar subsequentemente o processo de ensino-aprendizagem na busca de melhores resultados. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem tem três tipos de função: a diagnóstica (analítica), a formativa (controladora) e a somativa (classificatória). Vamos conhecê-las?

- a) A avaliação diagnóstica é aquela por meio da qual, ao se iniciar um curso ou um período letivo, o professor deve verificar o conhecimento prévio dos alunos com a finalidade de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades imprescindíveis para o preparo de novas aprendizagens.
- b) A avaliação formativa é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Logo, a avaliação formativa visa, basicamente, avaliar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem. É por meio da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. É motivadora porque evita as tensões geralmente causadas durante as avaliações.

- c) A avaliação somativa tem por função básica a classificação dos alunos. É realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. A avaliação somativa objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e no final de um curso.

Essas três formas de avaliação devem ser vinculadas ou conjugadas para garantir a eficiência do sistema de avaliação e a excelência do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação não pode ser confundida com a aplicação de instrumentos, tampouco com a atribuição de notas. Ou seja, prova não é avaliação, mas um dos muitos instrumentos possíveis de avaliação. Por meio de instrumentos de avaliação, o professor coleta informações, ampliando sua capacidade de observação. Pode, desse modo, melhorar o processo de ensino e contribuir com mais eficácia para a aprendizagem do aluno.

O ato de avaliar implica momentos e procedimentos. Em um primeiro momento, é necessário obter informações sobre como está ocorrendo ou ocorreu o processo de aprendizagem. Para isso, são utilizados alguns procedimentos, tais como: a) observação. Os registros mais comuns e adequados para observação do trabalho escolar são a ficha individual e a lista de checagem. Assim, o professor pode observar e registrar os progressos individuais de cada aluno; por exemplo, na sua capacidade de expressão oral, nas relações com os colegas e com o professor, na disposição de participar e colaborar etc. São questões importantes, que não são avaliadas em provas ou testes. b) entrevista. As entrevistas podem ser feitas informalmente, sem um roteiro a seguir, ou formalmente, mediante a aplicação de um roteiro ou pauta, com o registro, nos dois casos, das informações obtidas. Vale lembrar que o antigo procedimento didático denominado "arguição" não deixava de ser uma forma de entrevista, embora carregado do estigma de punição. Mas o que se quer dizer é que, por meio de uma conversa com os alunos, o professor pode verificar não só o que eles aprenderam, mas também a atitude que revelam em relação à aprendizagem. Muitas vezes, os alunos revelam melhor o que aprenderam quando se expressam oralmente, em razão de dificuldades de domínio da escrita (o que já constitui outro problema, que interfere muito nos resultados das provas, e deve ser tratado de modo específico); c) realização de dinâmicas. As dinâmicas podem ser previamente estruturadas, com texto, papéis definidos para cada aluno ou grupo de alunos (pequenas peças teatrais, jogos, *performances* etc.); ou dinâmicas estruturantes, em que os próprios alunos se colocam no grupo, assumem espaços, criam situações, se expõem (jogos inventados, dramatizações espontâneas). Supõem observação e registro do professor. Não tem sen-

tido realizar dinâmicas interessantes com os alunos, se o professor não aproveita a oportunidade para registrar o que elas revelam quanto às aprendizagens evidenciadas; d) construção de portfólio. Trata-se de um arquivo individual, com informações sobre o aluno e coleções de seus trabalhos. Por meio de portfólios, o docente pode apreciar o crescimento do aluno ao longo de um período, comparando seus trabalhos iniciais com os finais e obtendo, assim, uma visão de seu progresso ao longo do ano letivo; e) aplicação de instrumentos formais. Realização de exercícios, provas, testes, deveres para casa ou em classe, relatórios etc.

Em um segundo momento, é preciso organizar as informações obtidas, para que elas constituam um retrato da realidade. Há questões que precisam ficar claras: a primeira é que o instrumento deve ser coerente com o objetivo da avaliação, isto é, com as informações que se quer obter e com o processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento; a segunda é que se deve estar atento para avaliar somente o que foi trabalhado e o que, de fato, tem significado para o desenvolvimento do aluno.

No terceiro momento, é preciso comparar os resultados obtidos com o que foi considerado importante no processo educativo, para qualificar os resultados e proceder à tomada das decisões que possibilitem reorientar o processo de aprendizagem segundo os critérios estabelecidos e encaminhar algumas medidas a serem tomadas.

Por fim, é preciso pensar na atribuição de notas. A avaliação não é atribuição de nota ou de conceito. Essa é apenas uma das inúmeras maneiras de serem expressos os resultados da avaliação. À medida que se alarga a compreensão da avaliação, a nota passa a ter menos importância, e se torna menos difícil seu registro. O interesse maior, portanto, deve ser a aprendizagem do estudante, e não o registro do resultado em notas.

Se as aprendizagens mais significativas se fazem por processos mais coletivos, que envolvem a participação de todos, sobretudo dos alunos, também a avaliação que tenha significado precisa se fazer mediante processos da mesma natureza. A prática da avaliação compartilhada, da reflexão ao longo de todo o processo de trabalho, exige a prática da autoavaliação de todos, professores, estudantes e demais profissionais.

Os procedimentos para a elaboração de avaliações podem ser sumarizados pelos seguintes passos: identificar, delimitar e clarificar objetivos; especificar experiências de aprendizagem e situações avaliativas; elaborar meios concretos de aplicação; definir a amostra para a avaliação; decidir sobre a unidade de medida; escolher os meios de coleta e registro dos dados; testar o instrumento e aprimorá-lo; aplicar a avaliação; analisar resultados e elaborar hipóteses; realizar novos estudos e concluir.

A responsabilidade do professor ao realizar avaliações abrange a definição e a comunicação eficiente dos objetivos e dos critérios/parâmetros da avaliação, orientações precisas e adequadas quanto à natureza da atividade a ser desenvolvida e a indicação da bibliografia básica e demais fontes ou métodos para o bom cumprimento da avaliação (sem as denominadas “pegadinhas”).

Os instrumentos de avaliação devem atender aos critérios a seguir: 1) objetividade: em que medida o instrumento é independente de quem aplica a avaliação?; 2) fidedignidade: qual é o grau de confiança da amostra avaliada pelo instrumento de avaliação?; 3) validade: em que medida o instrumento de avaliação realmente fornece evidências sobre a aprendizagem?.

Vejamos agora alguns exemplos de instrumentos formais de avaliação. Esses instrumentos podem ser reunidos em alguns tipos, como os que veremos a seguir.

Listas de verificação. As listas de verificação destinam-se a registrar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. Podem ser utilizadas por professores, mas também por alunos, para registrar comportamentos individuais ou de um grupo. Seu preenchimento é simples e, por isso, elas são um instrumento objetivo como meio de observação e de fácil aplicação.

Parâmetros para elaboração de listas de verificação: identificar os comportamentos ou características importantes; registrar com clareza e objetividade cada elemento da lista; colocar itens relativos às dificuldades mais frequentes; colocar as ações previstas pela ordem que se deseja que ocorram; referir-se a uma só característica ou comportamento em cada item; certificar-se de que só existe um modo de realizar o desempenho de forma eficaz; juntar à descrição, sempre que possível, o critério de um desempenho aceitável; elaborar listas curtas e de fácil manuseio (por exemplo, não ocupar frente e verso de uma folha de papel).

Escalas de classificação. As escalas de classificação integram um conjunto de características ou qualidades, distribuídas por níveis, que se pretendem avaliar. Dos vários tipos de escala: numérica, gráfica e gráfica descritiva, esta última é a mais indicada em educação porque os vários níveis aparecem explicitados por frases claras e concisas. Ela permite, além disso, o esclarecimento de certas opções do observador no espaço reservado aos comentários. É possível, dependendo das habilidades do professor, construir a escala diretamente no Excel e elaborar gráficos, se for de interesse.

Sugestões para construção: para serem instrumentos de avaliação adequados, as escalas não devem ter muitos níveis (os quais indicam o grau de cada atributo); têm que estar adaptadas para registrar a qualidade ou a extensão de um dado comportamento.

Exemplo de escala de classificação

Escola: _____	Ano: _____	Ficha nº: _____
Aluno: _____	Nº: _____	Turma: _____
Instruções: marque com um X o nível alcançado e explicite sua opção no espaço para comentários.		
1. Participação em sala de aula:		
___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10		
Comentário: _____		
2. Leitura dos textos indicados:		
___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10		
Comentário: _____		
3. Realização das atividades solicitadas:		
___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10		
Comentário: _____		
4. Colaboração com os colegas:		
___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10		
Comentário: _____		
5. Aprendizagem das competências/habilidades (BNCC):		
___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10		
Comentário: _____		

Questionários. Um questionário é uma lista organizada de perguntas que visa obter informações de natureza muito diversa, tais como: interesses, motivações, atitudes ou opiniões das pessoas. Permite recolher informações de um elevado número de alunos, de forma rápida, e pode servir de instrumento diagnóstico ou para esclarecimento sobre conhecimentos prévios.

Os questionários podem ser usados para obter informações acerca de hábitos de estudo, da compreensão da utilização de determinado material/equipamento ou do tempo despendido em um determinado desempenho ou tarefa. Também podem ser usados para obter registros acerca do que os alunos fizeram (ou fariam) em uma dada situação.

Sugestões para construção: ter o cuidado de não elaborar um questionário muito extenso, para não gerar desmotivação e negligência nas respostas; as questões devem ser claras, utilizando uma linguagem acessível a todos; podem ser elaboradas questões abertas ou fechadas, lembrando que estas oferecem maior fidelidade; deve conter instruções quanto à forma de preenchimento e oferecer garantias de anonimato e confidencialidade, caso as circunstâncias o aconselhem.

Testes/exames. Esse tipo de instrumento de avaliação visa ao desempenho máximo dos alunos e não ao comportamento típico, sobretudo quando contém exclusivamente itens de verdadeiro/falso, de escolha múltipla, de complemento (lacunas), associação (ligar duas colunas), ordenação e de resposta curta direta (por exemplo: que conceito é indicado pela frase "X"). Um teste objetivo como esse promove a memorização, mas limita-se, por vezes, a determinar o conhecimento inerte existente na memória de curto prazo e não avalia as capacidades de pensar criticamente e de raciocinar eficazmente, ou seja, não estimula a aprendizagem significativa.

Sugestões para construção: os testes devem ser elaborados por meio de diferentes tipos de item; os comportamentos de memória, classificação/compreensão, análise e resolução de problemas devem encontrar-se harmoniosamente distribuídos pelo conjunto das questões formuladas; devem apresentar as mesmas questões a todos os alunos, com o mesmo formato e as mesmas instruções e nas mesmas condições; todo teste deve ser formulado de forma completamente legível e interpretável pelos estudantes; a linguagem utilizada deve ser simples e familiar para eles e não pode conter qualquer ambiguidade nas questões; o tempo de execução não deve afetar as respostas dos alunos, ainda que o ritmo deles seja bastante inferior ao médio, mas também não pode ser muito curto, sob pena de perder sua validade; a forma de correção e pontuação deve ser do conhecimento prévio dos alunos ou estar claramente definida no próprio teste; no caso de haver uma folha de resposta separada, indicações precisas devem ser passadas; se houver agrupamento de itens, ele deve ser feito conforme os objetivos estritamente correlacionados e ter, na medida do possível, forma idêntica; no caso de haver opções de escolha apenas entre itens que testem os mesmos objetivos (o que deve ser evitado), esses itens devem ter o mesmo grau de dificuldade e o mesmo peso; os itens devem ser identificados por um número de série e agrupados na mesma página; a resposta a cada item deve estar claramente definida e separada da pergunta, nomeadamente quanto ao formato de apresentação.

Entrevista. A entrevista é uma técnica muito usada quando se pretende reunir informações detalhadas sobre o modo como alguns alunos realizam ou realizaram uma tarefa, o que pensam acerca de um assunto ou qual é a opinião deles sobre o que poderiam fazer para melhorar a aprendizagem. Na situação de ensino-aprendizagem, a entrevista é uma conversa entre professor e aluno, podendo assumir um caráter mais ou menos formal e visando à coleta de informações sobre o desenvolvimento cognitivo e/ou socioafetivo. Mas não deve ser confundida com as tradicionais “chamadas orais”, ainda que provas orais também tenham lugar no sistema de avaliação. A entrevista pode ser adequada à coleta de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus produtos, para diagnosticar progressos e dificuldades de várias ordens, ou para fornecer pistas que permitam ultrapassar dificuldades e identificar soluções. Pode ser estruturada ou não estruturada, com questões abertas ou fechadas, e deve sempre seguir um plano prévio estabelecido pelo professor.

Trabalhos em grupo. Fazer trabalho em grupo não é fazê-lo agrupado, mas cooperativamente: o trabalho de cada um é necessário para o resultado de toda a equipe. A avaliação do trabalho em grupo deve ser realizada levando-se em conta a aprendizagem desenvolvida por seus integrantes e a capacidade de desenvolver um trabalho colaborativo.

Sugestões para a realização de trabalhos em grupo: apresentação oral – pelo grupo – a respeito da proposta feita pelo professor; nota coletiva e individual, por critérios claros e previamente definidos; avaliação escrita para o grupo, individual ou coletiva.

Veja a seguir um exemplo de fichas de avaliação para apresentação de trabalhos em grupo.

Ficha de Avaliação de Seminário	
Disciplina:	
Prof(a):	
Nomes dos integrantes do grupo:	
Turma: _____	
Data:	Tema:
Valor máximo:	Valor alcançado:

Critérios	Parâmetros	Valores
1. Exposição dos conceitos/teorias referentes ao tema indicado Valor obtido pelo grupo: <input type="text"/>	Expuseram com clareza e demonstraram compreensão total, correta, precisa e suficiente das ideias do tema do grupo; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e as demais ideias fundamentais dos textos-base, especialmente no que diz respeito aos demais conceitos e/ou às demais teorias em questão no estudo dirigido; e citaram o autor em estudo de forma pertinente e coerente, estabelecendo oral e argumentativamente, de forma clara e suficiente, as relações pretendidas.	1,0
	Demonstraram compreensão correta de parte das ideias do tema do grupo, mas não compreenderam outros aspectos importantes; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e algumas ideias dos textos e/ou do estudo dirigido, porém de modo superficial ou pouco abrangente; e citaram o autor em estudo de forma pertinente, porém sem estabelecer oral e argumentativamente, de forma clara e suficiente, as relações pretendidas.	0,7
	Demonstraram compreensão correta de parte das ideias do tema do grupo, porém não chegaram a compreender o tema em sua totalidade; estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e algumas ideias dos textos ou do estudo dirigido, porém, em alguns casos, sem muita pertinência e demonstrando compreensão parcial dessas relações; citaram o autor em estudo e demonstraram parcial compreensão das relações entre a passagem citada e o tema trabalhado pelo grupo, pois a passagem escolhida é parcialmente pertinente.	0,5
	Demonstraram compreensão parcial e insuficiente das ideias do tema do grupo, até mesmo sem nenhuma referência a noções fundamentais; tentaram estabelecer, sem sucesso, relações entre as ideias do tema do grupo e as ideias dos textos ou do estudo dirigido, demonstrando pouca ou nenhuma compreensão dessas relações; e citaram o autor em estudo de forma não pertinente e não coerente.	0,3
	Demonstraram falta de compreensão das ideias do tema do grupo, deixando muitos aspectos sem nenhuma referência; não estabeleceram relação entre as ideias do tema do grupo e as ideias dos textos ou do estudo dirigido (ou as relações não são pertinentes); e não citaram o autor em estudo.	0,0
2. Aplicação dos conceitos/teorias referentes ao tema do grupo na atualidade Valor obtido pelo grupo: <input type="text"/>	Demonstraram compreensão crítica suficiente dos limites das ideias do tema do grupo e aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	1,0
	Demonstraram pouca clareza quanto à compreensão dos limites das ideias do tema do grupo e aplicaram de forma insuficiente as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	0,7
	Demonstraram compreensão parcial dos limites das ideias do tema do grupo e aplicaram de modo superficial as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	0,5
	Demonstraram compreensão superficial dos limites das ideias do tema do grupo e tentaram aplicar as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo, com nenhuma ou com pouca pertinência.	0,3
	Demonstraram falta de compreensão dos limites das ideias do tema do grupo, ou deixaram muitos aspectos sem explicação satisfatória; e não aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	0,0
3. Demonstração da aprendizagem das competências e habilidades previstas Valor obtido pelo grupo: <input type="text"/>	Demonstraram compreensão crítica suficiente dos limites das ideias do tema do grupo e aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	1,0
	Demonstraram pouca clareza quanto à compreensão dos limites das ideias do tema do grupo e aplicaram de forma insuficiente as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	0,7
	Demonstraram compreensão parcial dos limites das ideias do tema do grupo e aplicaram de modo superficial as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	0,5
	Demonstraram compreensão superficial dos limites das ideias do tema do grupo e tentaram aplicar as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo, com nenhuma ou com pouca pertinência.	0,3
	Demonstraram falta de compreensão dos limites das ideias do tema do grupo e não aplicaram as ideias do tema do grupo à compreensão do fenômeno em estudo.	0,0

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

Prova escrita. Pode ser individual ou em grupos (de dois, de três etc.). É a forma mais tradicional de avaliação e tem seu valor: deve ser realizada em tempo limitado e determinado; deve ser aplicada em local adequado; pode ser com ou sem consulta; sem ajuda de colegas ou do professor, a não ser que seja em grupo ou um estudo dirigido; deve-se prezar pelo silêncio apropriado; o número de questões deve ser calculado para que o estudante tenha tempo de pensar e responder a cada questão; deve apresentar crescente nível de complexidade nas questões; questões iniciais podem ser pensadas para produzir o efeito de estruturação do pensamento necessário para a resolução das questões seguintes.

Aspectos da prova escrita:

1. Questões abertas ou discursivas:

a) Tipo: resposta livre.

Exemplo:

“Questão 10. Disserte sobre o tema solidariedade social quanto a:

1) Conceito;

2) Tipos;

3) Evolução”.

b) Tipo: resposta breve. Prova com no máximo 10 perguntas úteis para testar a memorização; é importante para a avaliação contínua e para a avaliação diagnóstica. Sua principal dificuldade está em perguntas que possam dar ensejo a respostas breves.

Exemplo:

“Questão 3. Qual é o conceito de...?”

2. Questões objetivas:

- podem ser de múltipla escolha;
- podem solicitar a indicação da opção certa ou errada, com base na reprodução de um texto (ou parte de um texto);
- podem pedir que se marque uma única opção – a que resolva um problema apresentado ou a que melhor interprete uma situação;
- podem mostrar uma imagem (foto, pintura, desenho etc.) e uma interpretação para, então, solicitar que se identifique a que teoria sociológica a interpretação estaria relacionada;
- podem oferecer afirmações e solicitar a indicação, em grupos, de quais afirmativas estão corretas e quais estão erradas;
- podem apresentar um conceito e solicitar que se marque sua definição correta – ou vice-versa;
- podem ser de marcação tipo verdadeiro ou falso;
- podem ser de ligação de colunas, como entre conceitos e suas definições;
- podem incluir tabelas etc.

Como redigir uma questão Verdadeiro ou Falso de prova escrita

Questão 2.

São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a “raças” ou a outros grupos humanos. Muita gente acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são aventureiros e negociantes; [...] que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; [...] e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 9.

O texto acima, de Roque Laraia, revela-nos um tipo muito comum e frequente de atitude em relação a outras sociedades, que é o de percebê-las por meio de traços gerais e arbitrários. Ainda que definições como as citadas expressem um conhecimento impreciso dessas sociedades (e, não raro, totalmente equivocado e preconceituoso), essa atitude tão comum nos revela que [...] (2,0 pontos)

[marque somente uma opção]

-) Existem sociedades melhores que outras.
-) Os brasileiros são, de fato, espécie inferior, por terem tido origem em portugueses, africanos e indígenas.
-) O etnocentrismo nos faz ver o Outro com base em parâmetros nossos, em geral impedindo um conhecimento do Outro desprovido de preconceitos.
-) As raças se definem por capacidades inatas e os comportamentos humanos são definidos por padrões genéticos.

As questões objetivas podem servir ao desenvolvimento e à avaliação das capacidades de recordação, reconhecimento, compreensão, análise, aplicação, síntese, julgamento e comentário. Veja a seguir algumas dicas de como iniciar cada tipo de questão.

- a)** Recordação/Reconhecimento. Palavras-chave: identifique, nomeie, indique, assinale, cite. Tipo de questão: “complete as lacunas”, “relacione as colunas”.
- b)** Compreensão. Palavras-chave: explique, descreva. Tipo de questão: “dê o significado de”, “apresente as características de”.
- c)** Aplicação/Análise. Palavras-chave: resolva, aplique, determine, calcule, interprete. Tipo de questão: “com base no texto”, “a partir de”, “decomponha a sentença”, “quais são os elementos da argumentação”.

- d) Síntese. Palavras-chave: relacione, associe, resuma. Tipo de questão: “com os elementos dados”, “que relação se pode estabelecer”.
- e) Julgamento. Palavras-chave: julgue, argumente. Tipo de questão: “justifique sua resposta”, “apresente argumentos a favor e/ou contra”, “explícite”.
- f) Comentário. Palavras-chave: comente, reflita. Tipo de questão: “o que você faria”, “que medidas”.

A prova não deve ser, em hipótese alguma, punição para o aluno ou a turma; deve abranger estritamente conteúdos ensinados; deve ser instrumento de aprendizagem para o estudante e de investigação para o professor, que deve perceber o grau de compreensão das competências e habilidades da BNCC pelos alunos. Para o estudante: a prova pode ser útil para o desenvolvimento da exposição ordenada, da capacidade de construção de um discurso lógico e da argumentação racional, para o desenvolvimento da capacidade de análise e de síntese e para a estruturação do pensamento etc. Para o professor: permite testar hipóteses sobre as dificuldades de seus alunos; o professor precisa cuidar do momento de devolução da avaliação, esforçar-se por devolver a prova em curto prazo e em data agendada, dedicar tempo para comentar a prova, realizar correção com base em critérios razoáveis e conhecidos, comentar as respostas dadas etc. Provas com questões discursivas devem ter sua chave de resposta elaborada previamente; aborde somente conteúdos relevantes que levem ao raciocínio e à aplicação de conceitos (que estimulem o estudante a pensar com a teoria social); evite questões polêmicas ou ainda não resolvidas pelos especialistas da área – se um assunto ainda não estiver bem delineado ou investigado, não deve ser utilizado em questões objetivas; não trate seus alunos como idiotas e não elabore questões que, por exemplo, perguntem o nome de um autor; certifique-se de que a pergunta feita tem apenas uma resposta; que a dificuldade esteja no conteúdo e não na maneira de redigir a pergunta, pois o aluno deve, antes de tudo, compreender o que a questão solicita dele; elaborar as questões na forma positiva, não na negativa; evite pistas irrelevantes, como erros ou inconsistências gramaticais propositalmente, ou expressões como “algumas vezes”, “nunca”, “jamais”, que levem o aluno a descartar opções e já de início indiquem qual é a correta.

Como redigir uma questão Verdadeiro ou Falso de prova escrita

Questão 8. Analise as afirmações a seguir. (2,0 pontos)

- a) Somos atores sociais. Nossas “máscaras” são fruto de aprendizagens no meio social em que vivemos. Isso demonstra quanto somos influenciados pelas expectativas dos outros atores sociais que vivem à nossa volta.
- b) O ser humano é um ser determinado. Nasce com uma herança genética que estabelece seu padrão de comportamento, sua personalidade e até mesmo seus mais íntimos sentimentos. Somos, afinal, seres naturais e, por isso, seguimos exclusivamente a programação instintiva que a natureza nos ofereceu.
- c) À medida que a criança ingressa no mundo dos adultos, vai aceitando a visão de mundo que lhe é imposta, as normas e valores de seu grupo social e os papéis que lhe são destinados. A esse processo denominamos “definição da situação”.
- d) A coerção social atinge todos os aspectos da vida humana. Determina o que somos, o que sentimos e o que pensamos. Isso quer dizer que somos fruto tão somente do mundo social no qual nascemos e a liberdade é uma doce ilusão.
- e) À medida que a criança ingressa no mundo dos adultos, vai incorporando a visão de mundo que lhe é apresentada, as normas e valores de seu grupo social e os papéis que lhe são destinados, porém não sem significar esses elementos, algumas vezes até rejeitando parte deles. A esse processo denominamos “socialização”.

Considerando essas afirmações, indique as respostas CORRETAS a seguir:

- () D e E
- () B e C
- () A e E
- () A e D

As principais dificuldades e problemas de provas discursivas são: excesso de questões e tempo longo para sua realização; ausência de gabarito de correção; ausência de parametrização/chaves das respostas; tempo longo para a correção; pouca objetividade na correção; dificuldade em pesar o nível de complexidade; ansiedade provocada etc.

O objetivo dessa avaliação é ajudar a perceber em que medida podemos afirmar que ela serviu, de modo suficiente e adequado, ao objetivo de mudar nossa percepção e comportamento em relação à avaliação. Então, o que mudou em sua concepção sobre avaliação, após essa conversa?

O ensino de Sociologia em contexto EaD

Em 2016, o governo estabeleceu, por meio de resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), a possibilidade de cursos de Ensino Médio (EM), técnico e educação de jovens e adultos (EJA) serem oferecidos na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Dois anos depois, após discussões a respeito da reforma do EM, o Ministério da Educação (MEC) atualizou as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) do EM, autorizando cursos médios presenciais terem de 20% até 30% de carga horária em EaD. Tendo em vista a limitada carga horária dedicada à Sociologia nos cursos regulares de EM, temos de considerar que a disciplina deve integrar esse contexto. E como fica o professor? Qual ou quais são as interferências no processo de ensino-aprendizagem que essa nova relação passa a estabelecer?

Antes de mais nada, é preciso levar em conta que não é somente a educação que sofre interferência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O mundo vive hoje transformações que difundem novas formas de sociabilidade. Há sociólogos, como Sigmund Bauman, que preveem a fragilização das relações sociais, ao passo que outros acreditam que não há de fato um distanciamento, mas uma adaptação para um novo contexto tecnológico e cultural. Esse é o caso de Manuel Castells.

Se aprendemos a usar nossos dispositivos conectados para interagir, nos divertir, fazer compras e até estabelecer relações afetivas, por que não ensinar e aprender por meio deles? O que se coloca para nós, em ambos os casos, é uma mudança estrutural. No mundo de ontem, havia necessidade da presença física para que existisse interação: era necessário estar em algum lugar fisicamente para poder ter acesso ao conhecimento ou a uma informação divulgada. Havia uma dificuldade na divulgação de conhecimento e transmissão de informação, dado o fato de que existiam locais físicos apropriados para isso.

No mundo atual, com as revoluções nas formas de comunicação (comunicação massificada e praticamente instantânea), deslocamos contextos sociais que exigiam presença física, para um contexto flexibilizado, mediado por

máquinas que permitem a interação social. O que temos de compreender é que para a transmissão de aprendizado é necessário interação, mas não presença física.

O espaço virtual e os diferentes recursos encontrados *on-line* são um vasto universo a ser explorado por docentes e discentes. Essas experiências nos ambientes digitais são uma oportunidade para (re)pensar e (re)inventar as formas de aprender e ensinar. São mudanças estruturais, mas também mudanças paradigmáticas: qual é o papel do professor? Como se constrói o conhecimento? Que conhecimento temos acerca de nossos alunos e em que condições eles estudam? Qual é o objetivo da escola em uma sociedade cada vez mais conectada e imersa em informação?



FERNANDO FAVORETTO/CRUIAR IMAGEM

Grupo de alunos multiétnicos reúne-se para debater um tema do currículo em escola de São Paulo (SP), em 2019.

O ensino presencial e o ensino a distância na Educação Básica devem ser complementares, ou seja, não devemos “demonizar” as TICs em benefício do ensino tradicional, nem acreditar que a utilização de determinadas ferramentas *on-line* transformará automaticamente a prática pedagógica. Todas as técnicas e ferramentas propostas ao longo do capítulo podem ser utilizadas igualmente em EaD, assim como diferentes recursos digitais podem fazer parte do desenvolvimento das aulas presenciais. Dessa forma, a integração de recursos, metodologias e experiências torna a aprendizagem mais rica e dinâmica.

A alternância nessas modalidades de ensino, um período de atividades presenciais e outro de atividades a distância, pode intensificar os dilemas da relação *on-line* x *off-line*. Por exemplo, o professor pode estar habituado a ver vídeos na internet, selecionar, baixar e disponibilizar a suas turmas em sala de aula, porém é totalmente diferente ter que gravar, editar e publicar o próprio vídeo. Ou seja, utilizar TICs em aula é diferente de fazer aula *on-line*.

Se o EaD pode nos proporcionar uma nova forma de fazer escola, essa é uma oportunidade de evitar reproduzirmos o mesmo modelo de escola pela internet e explorar todas as potencialidades da rede.

QUESTÕES AO PROFESSOR

1. Individualmente ou em grupo, liste práticas ou abordagens utilizadas usualmente em sala de aula para o ensino de conteúdos disciplinares – podem ser de qualquer disciplina, não se sinta preso a refletir somente a respeito dos conteúdos de Sociologia. Em seguida, tente identificar em que tendências pedagógicas as práticas listadas se enquadram.
2. De posse de sua lista de classificação das práticas didáticas sugeridas no item 1, procure comparar os conteúdos e como eles se relacionam com as práticas. Você percebe alguma relação entre conteúdo e tendência pedagógica? Qual é essa relação?
3. “Metodologias ativas” é uma expressão em moda na educação. No entanto, como muitos conceitos que se tornam moda, este sofre de imprecisão. Faça uma “micropesquisa” e pergunte a seus colegas professores o que entendem pelo conceito, mas peça que o façam sem usar exemplos, evitando que caiam em redundância. Depois, compare as respostas e escreva um texto sobre as diferentes e possíveis interpretações do conceito.
4. Como foi explicado no capítulo, a pesquisa pode ser utilizada como método de ensino. Entre os temas listados abaixo, indique qual seria a melhor estratégia de pesquisa entre aquelas listadas anteriormente e como você iria propor a realização de uma atividade com sua turma. Escreva detalhadamente um projeto de pesquisa com os alunos.
 - a) “Obsolescência programada e economia industrial”.
 - b) “Relações raciais contemporâneas: a experiência subjetiva do racismo”.
 - c) “Sexismo nos videogames”.
 - d) “Ser estudante: construção da identidade coletiva”.
 - e) “Empatia e solidariedade: como reconheço o outro?”.
 - f) “Experiências subjetivas de adolescer”.
 - g) “Contexto familiar e escolha de curso superior”.

Considere testar o projeto, se possível aplicando-o em uma de suas turmas. Elabore critérios e faça uma análise da adequação da atividade aos seus alunos. Por fim, analise que tipo de contribuição a atividade planejada pode oferecer ao ensino de Sociologia e se outros meios poderiam substituí-la de forma mais eficaz para a aprendizagem dos conteúdos, com economia de tempo.

5. Mapas conceituais podem ser uma boa estratégia de ensino-aprendizagem e também de avaliação de assimilação de conteúdo. Desenhe um mapa conceitual a respeito do conteúdo deste capítulo.
6. A melhor forma de assimilar um conteúdo é na prática. Se conseguirmos relacionar conteúdo novo com algum que já dominamos, melhor ainda!
 - a) Escolha uma das estratégias de ensino propostas neste capítulo.
 - b) Escolha um tema de sua preferência: pode ser algo de que goste ou um conteúdo que gostaria de preparar melhor para a turma.
 - c) Agora prepare uma aula sobre o tema com base na estratégia escolhida. Se puder, peça a um colega professor que avalie e opine a respeito.
7. Faça uma análise das competências e habilidades da BNCC, aplicáveis à área de Sociologia, liste-as e relacione-as a cada conteúdo de seu plano de curso.

» Referências bibliográficas

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília (DF), v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

Nesse artigo, o autor analisa a experiência investigativa e pedagógica vivenciada com professores universitários na busca por paradigmas inovadores para sua docência.

BEHRENS, M. A. *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Um estudo instigante indicando como os paradigmas da ciência influenciariam a prática pedagógica e uma proposta de ruptura metodológica para o processo de aprender.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

Importante contribuição para a reflexão sobre o sistema de ensino moderno como ferramenta de manutenção de desigualdades sociais por meio de mecanismos de desigualdades escolares.

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

Relevante e profícuo instrumento de apoio à construção da prática docente por meio de discussões e reflexões pertinentes à área de Ciências Humanas.

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

Referência nos conhecimentos necessários das Ciências Humanas, possibilitando aos educadores transformar esses subsídios em objetivos, conteúdos e didática do ensino.

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S. M. de; MOTIM, B. L. *Ensinar e aprender Sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

Contribuição para a compreensão do ensino de Sociologia na Educação Básica, oferecendo subsídios teóricos e didáticos para a construção das aulas da disciplina.

BUENO, Z. de P. *Instalações: arte e Sociologia como exercício de imaginação sociológica*. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 28-31 jul. 2009, Rio de Janeiro. Grupo de Trabalho: Ensino de Sociologia.

Esse artigo procura pensar a apropriação de formas estéticas, como as instalações artísticas, como objetos comunicacionais capazes de provocar a imaginação sociológica.

BURGOS, M. O processo de construção da proposta da Sociologia para a BNCC. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (orgs.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

Texto que registra a trajetória de discussão da Sociologia na BNCC, destacando os principais eixos para o ensino de Sociologia na Educação Básica.

CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (orgs.). *A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

Contribuição ao debate sobre o papel da Sociologia na escola, sobre temas e métodos das Ciências Sociais a serem utilizados nas aulas da disciplina no Ensino Médio.

CHAUI, M. O discurso competente. In: CHAUI, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1997.

Análise instigante das relações entre ideologia e saber. A autora discute particularmente a noção de discurso competente, visto como o discurso instituído, como aquele que pode ser aceito como verdadeiro.

DUMONT, L. *Homo Hierarchicus: o sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: Edusp, 1997.

Estudo sobre a origem, a estrutura e o funcionamento da sociedade de castas, explorando a percepção sociológica desse sistema por meio do ideal igualitário moderno.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

A obra reflete sobre a prática educativa na formação de docentes, numa abordagem progressista, por meio do compromisso de um ensino em favor da autonomia do educando.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

O livro aprofunda a compreensão dos processos de dominação e opressão na educação e propõe uma pedagogia libertadora para a construção de um sujeito consciente e crítico.

FRIGERIO, A. Introdução. In: ORO, Ari Pedro. *Mercosul: as religiões afro-brasileiras nos países do Prata*. Petrópolis: Vozes, 1999.

A obra discute a questão das religiões afro-brasileiras no âmbito dos países da América do Sul, abordando suas origens, características, presenças e outros aspectos relevantes.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. Educação. In: GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. *Conceitos essenciais da Sociologia*. São Paulo: Unesp, 2016. p. 127-131.

Os autores abordam conceitos essenciais para a disciplina, explicando em linguagem clara e objetiva o papel da educação no processo de socialização dos membros de uma sociedade.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

O autor argumenta que o ensino de Sociologia permite construir uma resposta adequada às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos nas sociedades democráticas.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas da prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2006.

O texto faz a diferenciação de diversas tendências pedagógicas, analisando práticas dos professores por suas escolhas em técnicas de ensino e formas de avaliação.

MARTINS, J. de S. (org.). *Vergonha e decoro na vida cotidiana da metrópole*. São Paulo: Hucitec, 1999.

Coletânea que estuda os dois sentimentos (vergonha e decoro) como referências para a compreensão das relações sociais.

MILLER, M. Integrating online multimedia into college course and classroom: with application to the Social Sciences. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, jun. 2009.

Nesse texto o autor discute abordagens para incorporar eficientemente recursos de mídia *on-line* em diferentes experiências educativas.

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

Aborda o fazer científico das Ciências Sociais, contribuindo com o conceito de "imaginação sociológica", uma forma específica de produzir conhecimento, que revela as relações entre o indivíduo e as instituições sociais.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

O autor discute a importância da aprendizagem significativa, retomando estudos de grandes teóricos da área na defesa dessa perspectiva didática.

MUNARI, A. *Jean Piaget*. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Massangana (Fundação Joaquim Nabuco), 2010. (Coleção Educadores).

Ensaio sobre Jean Piaget e sua trajetória intelectual, acompanhado de uma seleção de textos do autor suíço.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. *Teorias de aprendizagem*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

Introdução às diferentes perspectivas teóricas sobre a aprendizagem, os principais autores e conceitos de cada uma dessas visões de conhecimento e ensino.

REIS, E. P. Reflexões transversais sobre transdisciplinaridade e ensino de Ciências Sociais. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (org.). *As assim chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.

A transdisciplinaridade no contexto do ensino de Ciências Sociais é o tema central desse texto, no qual a autora debate aspectos como as escolhas teórico-metodológicas aplicadas pelos professores.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

O autor questiona o sistema educacional com base em exemplos de diferentes maneiras de praticar o aprendizado livre, refletindo sobre formas de promover mudanças nas instituições.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Livro que oferece uma visão de ser humano e de seu crescimento pessoal, refletindo sobre a relação da pessoa com a ciência, assim como sobre ensino e aprendizagem.

SANTOS, M. B. dos. *A Sociologia no Ensino Médio: condições e perspectivas epistemológicas*. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/244/A%20SOCIOLOGIA%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

Artigo que busca compreender as condições epistemológicas internas e externas das reformas curriculares brasileiras que visam à volta da Sociologia ao Ensino Médio.

SARANDY, F. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. X. (org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Unijuí, 2002.

O autor discute o sentido da Sociologia como disciplina nos currículos do Ensino Médio, os objetivos a serem atingidos e a construção de uma identidade para esse componente curricular.

SOUZA, J. V. A. de. *Introdução à Sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Discussão de conceitos-chave da Sociologia da educação com base na contribuição de autores clássicos e contemporâneos da Sociologia.

TEIXEIRA, J. G. L. C. Análise dramatúrgica e análise sociológica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 37, jun. 1998.

Reflexão sociológica sobre a perspectiva dramatúrgica nas Ciências Sociais contemporâneas com base em experiências didáticas no ensino de Sociologia.

TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Atual, 2007.

Livro didático de Sociologia.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

Estudo do conceito de cultura pela análise e interpretação de textos significativos (teóricos, críticos e literários) produzidos na Grã-Bretanha no período de 1780 a 1950.

WILLIAMS, R. *Politics and letters: interviews with New Left Review*. Londres: NLB, 1979.

Livro de entrevistas sobre as principais questões teóricas e políticas do trabalho intelectual do autor.

WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. Londres: Oxford University Press, 1977.

O autor analisa as contribuições da tradição marxista para desenvolver sua própria abordagem de uma teoria do "materialismo cultural".



PROJETO DE VIDA

Um olhar sobre a realidade: primeiros passos para elaborar seu Plano de Desenvolvimento (projeto de vida)

O que é necessário para que você desempenhe adequadamente a docência? Como você pode imaginar, essa não é uma pergunta trivial.

O futuro professor de Sociologia, o recém-formado, ou ainda quem está iniciando sua trajetória docente, chega com toda disposição às escolas, cheio de ideias para “fazer diferente”, para transformar a realidade escolar com sua prática pedagógica criativa, inovadora, dialógica, participativa... e (muitas vezes) se frustra. Alguns chegam mesmo a desistir. Por vezes, sente-se culpado por não alcançar os objetivos que traçou, independentemente de seus esforços, dedicação e estudos. Sente-se incompetente. Muitas vezes adoece. Frequentemente está sozinho em sua escola, não consegue trocar experiências com seus pares e assume para si um fracasso que não é seu.

O que acontece nesse caminho de entrada na escola básica que “sacode” nossos aprendizados acadêmicos? O que faz lecionar ser tão diferente do período de estágio e do que aprendemos na licenciatura? Por que parece que “na prática a teoria é outra”?

Se você é sobrecarregado com várias turmas, vê-se obrigado a realizar uma atividade muito diferente da que desenvolvemos ao nos dedicarmos a duas ou três classes. A rotina tem outro peso, as condições de trabalho nos afetam de maneira diferente. Uma equipe diretiva (ou mesmo um grupo docente) pouco acolhedora à disciplina de Sociologia pode se tornar fator de desprestígio coletivo do trabalho desse educador. Alunos com preconceitos sobre o que é a disciplina ou o que faz o professor de Sociologia podem tornar a dinâmica de aula mais ou menos receptiva. Desenvolver uma proposta de trabalho que destoa das demais disciplinas pode produzir estranhamento nas turmas e entre colegas de trabalho e dirigentes escolares.

Metodologia de projetos, educação pela pesquisa, metodologias ativas, sala de aula invertida: o educador iniciante em Sociologia pode ter essas perspectivas didáticas em mente, por exemplo. Mas como enfrentar o desafio de se relacionar com turmas que nos recebem e apenas querem um professor tradicional, esperam certas posturas que confirmem papéis sociais e a definição da situação de aula como conhecida em senso comum, e um determinado formato de aula? Como evitar a frustração, a culpa, os sentimentos negativos com a própria prática?

Será que muitas vezes não cobramos uma capacidade de mudança de uma disciplina e de um professor muito maior do que realmente é possível? Será que conseguimos mediar nossas convicções teóricas, conceituais e didáticas com as condições objetivas de aula? Ou, ainda, conseguimos desenvolver a escuta com as nossas turmas? Estamos em condições de pensar um percurso educativo capaz de complexificar ou abstrair aos poucos os conhecimentos propostos em um bimestre/trimestre?

E também em tempos de *influencers* digitais seria “desatualizado” trabalhar leitura, interpretação e construção de textos sociológicos? Os educadores devem se transformar em produtores de conteúdo? Ou em “animadores de auditório”? A possibilidade de educação a distância exige um professor 24 horas por dia conectado ao trabalho? Como desenvolver o senso crítico dos estudantes em tempos de *fake news* e desvalorização do conhecimento científico?

Todas essas são perguntas que podem ajudar a refletir sobre a caminhada dos educadores de Sociologia em sala de aula.

Em um mundo digitalizado, a comunicação virtual parece ser a solução de todos os problemas. A escola não funciona porque não está conectada às demandas do século XXI, costumamos ouvir. É verdade que a velocidade das redes é diferente do ritmo da rotina escolar, que é preciso integrar tais tecnologias de forma mais substantiva no espaço, nos projetos pedagógicos e na prática docente. Porém, não basta todos os estudantes terem um *tablet* com acesso à internet se eles vão apenas digitar tarefas projetadas em uma lousa branca, ou estabelecer uma plataforma de ensino a distância em que educandos não possuem dados suficientes para conectar-se a determinado instrumento, por exemplo.

Que professor não vivenciou ou presenciou as seguintes situações:

- a) levar a turma ao Laboratório de Informática e: o monitor, o teclado ou o *mouse* de diferentes equipamentos não estão funcionando; computadores estão sem internet ou com a conexão lenta; por algum motivo, há problema no navegador ou falta *software* instalado, impedindo a disponibilização do recurso pedagógico;
- b) tentar visualizar um filme ou escutar uma música e: o aparelho está com defeito; o formato de gravação não é executado; o som é muito baixo; falta algum tipo de cabo;
- c) tentar utilizar o projetor e: há mal contato em cabos (ou falta de cabos), o projetor e o computador não sincronizam, o computador fica sem bateria, falta tomada ou algum adaptador;

d) DVD, rádio, projetor, laboratório nunca estão disponíveis, são muito concorridos para reservar; ou o educador está com todo o equipamento “ok”, mas a tomada da sala não fornece energia.

Esses são exemplos do cotidiano das escolas que demonstram o grande desafio que é utilizar as Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs). Além de todo o conhecimento técnico do professor para utilizar os equipamentos e preparação prévia que consome significativo tempo de trabalho, há as condições físicas da escola. Contudo, uma “boa” intervenção pedagógica não se reduz à utilização de TICs; não podemos ignorar essa demanda, mas também devemos evitar uma valorização exagerada.

Por isso, além da escolha dos recursos didáticos em si, precisamos refletir sobre a intencionalidade de nossa prática em sala de aula, nosso conhecimento prévio das turmas e as potencialidades de cada instrumento pedagógico para a construção da intervenção pedagógica do docente em determinado contexto escolar e grupo discente. Como ensinar a pesquisar na internet? Como utilizar a colaboração, a interação, o compartilhamento, a horizontalidade a partir do livro, do exercício, da dinâmica, do debate? Como podemos integrar texto, áudio, vídeo, imagem, movimento, sensibilidade nas aulas com o apoio de diferentes recursos didáticos? Como construir práticas inovadoras mesmo com todas as adversidades de condições de trabalho e precariedade de investimentos nas escolas? Estamos preparados para enfrentar essas e outras condições restritivas e agir para mudar essas condições?

Convidamos você, leitor, a desenvolver a partir deste momento um conjunto de documentos (na forma de textos) que denominaremos “Plano de Desenvolvimento” (um miniprojeto de vida), no qual você refletirá sobre sua formação para a docência, sua experiência profissional e suas aspirações para o futuro. Inicialmente, vamos resgatar um pouco da memória de sua formação. Essa atividade é uma primeira aproximação.

Para isso, elabore um texto com um relato sobre sua experiência de formação acadêmica e busque inserir nesse primeiro documento respostas às questões a seguir.

- a)** A prática da docência em sua primeira experiência correspondeu ao que você esperava durante sua formação? Por que motivo?
- b)** Os modos de ensinar mudaram significativamente desde sua formação inicial? Em quais aspectos? Cite exemplos.
- c)** Você se sente confortável ou preparado para o trabalho docente transversal? Há algo que sinta que precisa aprender para desenvolver esse tipo de abordagem?

Reúna-se em grupo com os colegas (pode ser com os colegas de sua escola, se for possível) e pergunte sobre as experiências deles, com base nas mesmas questões anteriormente propostas. Insira suas descobertas no documento.

Agora, elabore um segundo documento no formato de lista de objetivos. Você deve criar uma tabela com quatro colunas. Insira nessa tabela, na primeira coluna, seus objetivos de desenvolvimento profissional (relativos à docência, naturalmente) e também os acadêmicos (um curso de pós? Uma nova graduação? Publicar uma pesquisa?).

Na segunda coluna, desdobre seus objetivos, mesmo que já bastante pontuais, em metas, isto é, em realizações objetivas que materializam o objetivo e que sejam ações concretas e de imediata verificação. Por exemplo, para o objetivo cursar uma pós-graduação, as metas podem ser “redigir o projeto”, “inscrever-se no edital de seleção”, “realizar a matrícula”, e assim por diante. Para o exemplo do objetivo “alterar o modo como realizo avaliações”, as metas poderiam ser “adquirir obras de referência sobre o assunto”, “fazer o fichamento dessas obras”, “criar outros instrumentos de avaliação para o meu trabalho docente” etc. Na terceira coluna, insira uma expectativa de prazo para a realização de suas metas. Não faz sentido fixar metas sem que se estabeleça o tempo necessário para alcançá-las.

Na quarta e última coluna, escreva as ações que você deve realizar para alcançar seus objetivos, realizando suas metas. Cuide para que seus objetivos, metas e ações sejam, de fato, realizáveis e factíveis.

No decorrer da leitura do livro, você será convidado a produzir novos documentos a fim de completar seu Plano de Desenvolvimento. Até este ponto você criou dois documentos. Mantenha-os arquivados juntos.

O que ensinar em Sociologia? Indicações para a construção de um plano de curso e percursos curriculares

Perguntas norteadoras: quais são os possíveis percursos curriculares em Sociologia? Quais são as novas realidades estabelecidas pela BNCC para o ensino de Sociologia? Como a BNCC contribui para a formação de novos docentes?

» A Sociologia no Ensino Médio

Como pensar a Sociologia no contexto escolar? Por certo, não há uma resposta única para essa pergunta, mas, tentando respondê-la, acreditamos que pensar a Sociologia no Ensino Médio requer refletir sobre o fazer sociológico no contexto da práxis pedagógica do professor, no ambiente escolar, sob a perspectiva da formação humana. A Sociologia é uma ciência cuja preocupação central é a sociedade ou o comportamento coletivo dos indivíduos e dos diversos grupos sociais, na convivência e construção de suas infinitas relações e processos, conscientes ou não. Por isso, tudo que existe na sociedade é passível de ser explorado, melhor dizendo, explicado pelos conhecimentos produzidos pela ciência sociológica.

Entendemos que ao professor de Sociologia cabe o exercício de uma prática pedagógica que vise a promover reflexões coletivas que possibilitem ao estudante não só o acesso ao conhecimento produzido cientificamente desde o século XIX, quando a Sociologia surge como ciência, mas, sobretudo, o exercício da análise sociológica mediante o processo de problematização da vida social, com ênfase nos aspectos econômicos, culturais, políticos e sociais. Nessa perspectiva, o mais importante para o professor de Sociologia é o compromisso com o “olhar” e a “escuta” do ponto de vista sociológico, de forma a capacitar o estudante a compreender a complexidade do mundo em que vive, as questões sociológicas como questões humanas, significativas para a construção de sua vida, mesmo que não estejam reveladas de forma imediata.

Este capítulo se propõe auxiliar o professor nessa direção, oferecendo a possibilidade de conhecer e pensar diferentes percursos formativos aplicados no ambiente do ensino escolar da Sociologia. Em nossos anos de trabalho com a Sociologia escolar,

sabemos quão importante é para o professor conhecer a realidade geral da disciplina com a qual opera em seu cotidiano. Dessa forma, apresentamos a seguir um panorama dos percursos curriculares em alguns estados brasileiros, abrangendo todas as cinco regiões do país e considerando a diversidade sociocultural do Brasil.

Hoje, dissemina-se a ideia de “saberes conectados” não somente entre distintas áreas, mas também na interação entre pessoas. A imagem representa essa conectividade de saberes.



Dos currículos de Sociologia no Brasil

De maneira geral, os currículos de Sociologia traduzem propostas pedagógicas referentes ao que será ensinado aos estudantes e como esse ensino será ministrado. Trata-se de um plano ou programa que objetiva o desenvolvimento de temas e questões em diversos níveis e gradações, e cuja elaboração abarca desde o espaço da sala de aula, onde ocorre a relação entre professores e alunos, até as coordenações de cursos e as secretarias de Educação.

O termo *currículo* aparece pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, por volta dos anos 1920. O contexto de industrialização e de movimentos imigratórios exigia dos gestores educacionais uma escolarização em massa. A grande pergunta que se fizeram foi: o que ensinar? Esse debate aparece pela primeira vez no livro de Franklin Bobbitt, *The curriculum* (1918), no qual o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais. O modelo de currículo de Bobbitt é a fábrica, a “administração científica”, na linha proposta por Frederick Taylor, Henry Fayol e Henry Ford. Assim, currículo seria uma especificação de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que pudessem ser precisamente mensurados.

Esse modelo teórico estruturado em torno da ideia de organização e desenvolvimento estabeleceu separações entre currículo, ensino, instrução e avaliação, consolidando-se, portanto, como uma questão técnica. Ao longo do século XX, essa teoria do currículo ganhou força na medida em que os processos educacionais deveriam modelar as habilidades das futuras gerações para as diversas ocupações.

A partir dos anos 1960, no plano internacional, e nos anos 1980, no Brasil, surgiram grandes questionamentos e teorizações que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Qual foi o real impacto desses movimentos? Embora possa haver divergências, acreditamos que os movimentos de renovação da teoria educacional que abalaram a teoria tradicional inspiraram verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, motivo pelo qual eclodiram em vários locais ao mesmo tempo. Esses questionamentos, influenciados também pelos movimentos sociais, desconfiaram e criticaram o *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades, injustiças sociais e fracassos escolares. No âmbito do currículo e das práticas pedagógicas, por exemplo, as críticas políticas e pedagógicas afirmavam que o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos para compreender o que o currículo e as práticas fazem.

Conhecidos em seu conjunto como “teoria crítica”, os questionamentos à teoria tradicional, no que diz respeito às categorias de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento, eficiência e objetivos, passaram

a conceber a educação e o próprio currículo com base em categorias como ideologia, reprodução social, poder, classe social, capitalismo, conscientização, emancipação e libertação. Nessa revisão da teoria tradicional, destacaram-se autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Michael Apple e Henry Giroux, entre outros.

Entre os séculos XX e XXI, os debates sobre currículo se aprofundaram sob diversos aspectos e teorizações, envolvendo questões como globalização, multiculturalismo, identidades culturais, interculturalidade, interdisciplinaridade, gênero, racismo e xenofobia etc. Nesse cenário, configura-se um novo campo de conhecimento, a Sociologia dos Currículos, que serve como base fundacional da Nova Sociologia da Educação (NSE), na qual o currículo passa a ser visto como construção social e espaço de organização do conhecimento, assim como de conflitos e disputas.

No Brasil, a Sociologia dos Currículos preconiza que professores e educadores não podem mais ignorar as duras questões que a escola enfrenta, como etnia, identidade, ética, trabalho etc. Logo, o currículo não pode mais ser visto simplesmente como um conjunto de conteúdos formais que envolvem técnicas de ensino para aprendizagem. Sua relevância não se dá apenas quando centra-se em conteúdos, mas sim quando relaciona competências e habilidades, possibilitando o bom desempenho do educando na leitura e na compreensão das realidades e acontecimentos do mundo no qual está inserido. Nessa perspectiva, ele se torna um instrumento efetivo na aquisição de conhecimentos e na preparação do aluno para exercer seu papel de protagonista no ensino-aprendizagem e no exercício pleno da democracia (MOREIRA; SILVA, 1994; MOREIRA, 1994; SILVA, 2005).

Dessa forma, cabe ao educador proporcionar acesso aos conhecimentos disponíveis na sociedade. O propósito principal é fazer com que o educando perceba a construção plural que marca a formação das sociedades contemporâneas, os desafios relacionados às assimetrias de poder vigentes, as situações distintas entre indivíduos e grupos, assim como a diferenciação social decorrente das relações de classe, étnico-raciais, de gênero, religiosas e de orientação sexual.

Com base nessa percepção do currículo escolar, a Sociologia ganhou importância e significado na formação dos estudantes brasileiros, sobretudo a partir da Lei n. 11.684/2008, que alterou o artigo 36 da Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e reinseriu a Sociologia (e também a Filosofia) como disciplina obrigatória no Ensino Médio. A Lei n. 11.684/2008, hoje descaracterizada pela Lei n. 13.415/2017, representou, ao seu tempo, uma importante etapa para consolidar a Sociologia no contexto escolar, além de uma conquista histórica no longo processo de luta pela sua reinserção no Ensino Médio.

Para ler: SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In: Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). OLIVEIRA, O. F.; JARDIM, A. P. O retorno da Sociologia no Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! *In: Perspectiva Sociológica: a Revista de Professores de Sociologia*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, n. 3, 2009.

Currículo e ensino de Sociologia no Brasil

Sempre que foram elaboradas propostas curriculares para inserção de Sociologia no Ensino Básico, surgiram propostas e metodologias, todas permeadas por muitas polêmicas e debates. Tais controvérsias são sustentadas por dois eixos. O primeiro discute “o que” e “como” ensinar Sociologia. Trata-se de uma questão político-pedagógica e curricular, que em geral reflete as diferentes matrizes políticas e ideológicas existentes na vida social. A segunda questão, essencialmente didático-pedagógica, refere-se ao desafio de transformar os conhecimentos produzidos pela ciência sociológica em algo que possa ser ensinado e aprendido por um público jovem, em formação.

Com a sua precária institucionalização no ambiente escolar a partir de 2008, a Sociologia ainda é um campo incipiente e em permanente construção quando se trata de currículos escolares. Entre os diferentes questionamentos à sua presença na escola básica, há desde questões como o relativo consenso de que a Sociologia não tem a tradição de disciplinas clássicas, como Biologia, Educação Física e Geografia, até questões “pseudopragmáticas”, como a afirmação de que Sociologia “não cai” no vestibular; que as escolas não teriam material didático de qualidade (o que sabemos não ser verdade) e ainda que contaríamos com a ausência de conhecimento de alunos e professores sobre nossa “misteriosa” disciplina (o que não faz sentido, pois regularmente nosso trabalho parte das práticas e saberes dos próprios estudantes e professores, em uma perspectiva problematizadora e relacional).

Daí resultam perguntas em forma de questionamentos críticos. Para que serve isso? O que se aprende em Sociologia? O que eu ganho estudando essa disciplina? Por que a escola, em vez de ensinar essas “coisas”, não prepara para o mercado de trabalho? São questionamentos previsíveis para um campo de conhecimento que sofreu intermitência nos currículos da educação básica ao longo do século XX. Essa intermitência deve ser levada em consideração quando pensamos em vários aspectos da produção acadêmica sobre o currículo escolar de Sociologia.

Entretanto, com a entrada da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC) em 2012, os debates curriculares sobre ensino de Sociologia ganharam vulto meteórico. Dezenas de livros foram publicados e centenas de artigos foram apresentados em diversos eventos acadêmicos. Hoje, o debate curricular vem se aprofundando, principalmente com a contribuição das obras didáticas apresentadas no PNLD desde 2012 e das experiências docentes, que se refletem em propostas curriculares nas redes públicas estaduais de ensino de todas as regiões e estados brasileiros.

Esses debates foram impulsionados pelas formulações epistemológicas das *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM)*: Ciências Humanas e suas tecnologias, cujo quarto capítulo se destina às orientações para o ensino de Sociologia. Nestas, os debates giram em torno de uma ideia fundamental: teorias, conceitos e temas devem estar articulados e integrados previamente no discurso do professor, numa perspectiva plural e reflexiva, que parta do estranhamento e da desnaturalização para a construção de uma prática pedagógica consequente e significativa. Neste sentido, o documento ressalta três questões de relevância para se pensar o currículo de Sociologia nas escolas do Ensino Médio e na formação do jovem brasileiro.

A primeira questão diz respeito à tradução da Sociologia como ciência no âmbito do ensino escolar. Sobre isso, diz o documento OCNEM:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. (BRASIL, 2006, p. 104).

Segundo esse raciocínio, a segunda questão ressaltada pelo documento refere-se ao papel da Sociologia e seus limites como disciplina nas escolas. Daí,

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

Associamos a essas uma terceira questão de relevância, que é o diálogo interdisciplinar inerente à ciência sociológica nas escolas:

Como parte do currículo, a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar. Talvez excluindo a Filosofia, que também pode retomar como objeto seu as outras disciplinas escolares, embora de um outro modo, nenhuma outra disciplina traz essa característica. Por isso, muitas vezes – e particularmente nas DCNEM – se pensa que os “conhecimentos” da Sociologia possam ser tratados pelas outras disciplinas de modo “interdisciplinar” (BRASIL, 2006, p. 111).

Com base nessas considerações, analisamos a seguir os percursos curriculares construídos nas últimas décadas de intenso debate sobre os currículos de Sociologia no Ensino Médio.

A Sociologia nos currículos dos sistemas públicos estaduais de ensino no Brasil

Abordamos aqui os percursos curriculares da disciplina Sociologia no Ensino Médio existentes nas cinco regiões brasileiras, com base em uma amostra não probabilística de diferentes estados. Por percurso curricular podemos designar os caminhos formativos mediante conteúdos organizados por temas indicados nas propostas curriculares. Para traçar os passos dos percursos por região, realizamos uma pesquisa pela internet com o objetivo de coletar as referências curriculares do ensino de Sociologia nos 27 estados (incluindo aqui também o Distrito Federal). Infelizmente, não foi possível obter pelo levantamento remoto informações sobre os currículos de todos os estados, apesar das tentativas de visitas *online* nos *sites* dos órgãos oficiais responsáveis pela educação, isto é, as secretarias estaduais de educação¹. Apesar disso, conseguimos analisar 16 propostas curriculares (59% do total de estados). Com base nessas análises, foram identificados percursos curriculares que permitem uma visão panorâmica e abrangente da disciplina em cada região. Eles estão organizados em quadros com os conteúdos de cada proposta curricular (ver mais adiante). Com base nesses quadros, uma abordagem comparativa buscou destacar semelhanças e diferenças regionais e estaduais em relação aos caminhos temáticos do percurso curricular do ensino de Sociologia.

Esse estudo tem a forma de uma breve cartografia que, devidamente caracterizada, nos fornece um mapa da longa construção curricular do ensino de Sociologia que, por sua vez, sedimenta a convicção de que o currículo é um processo com dinâmicas próprias e está em permanente construção.

Um ponto importante e de possível identificação diz respeito às grandes semelhanças recorrentes em diversas regiões brasileiras do ponto de vista dos objetivos traçados, dos conteúdos selecionados e dos resultados esperados. Buscamos, então, abordar os conteúdos propostos em alguns sistemas de ensino das redes estaduais, analisando-os na perspectiva do conhecimento que temos acumulado coletivamente por todo o país. Segundo Santos (2012), a identificação de matrizes curriculares estaduais de Sociologia enseja a possibilidade de identificar um mapa comum e diversificado que vem sendo construído ao longo da trajetória da Sociologia no Ensino Médio nas últimas décadas.

Por fim, os currículos expostos aqui têm contextos de construção diferentes, mas a maioria abarca a última década, tendo como referencial as proposições das OCN. A maioria das propostas curriculares ainda não se adequou à nova BNCC.

PARA SABER MAIS

Para ler: LIMA, R. M.; FERREIRA, F. I. de O. Tecendo redes e construindo conhecimentos: caminhos para o ensino de Sociologia na educação básica. In: *Saberes em Perspectiva*, v. 4, n. 8, p. 165-182, 2014.

Percursos curriculares da Região Centro-Oeste

Em todos os estados da Região Centro-Oeste, a Sociologia figura entre as disciplinas do Ensino Médio. As propostas curriculares foram formuladas pelos gestores com participação ativa de muitos docentes que ministram Sociologia nas escolas, mas também com a contribuição de especialistas da área de ensino e cientistas sociais das universidades públicas.

De modo geral, todos os estados da região têm em comum propostas de conteúdos considerados imprescindíveis para a área de Sociologia, referenciadas pelas OCN, que organizam os conteúdos por temas, teorias e conceitos. Em dois estados (*Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás*, 2012, e *Referencial curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul*, 2012), as propostas de conteúdos aparecem divididas por ano de escolaridade e bimestre. No Distrito Federal (*Currículo em movimento da educação básica*, 2012), a Sociologia aparece integrada à Geografia, à Filosofia e à História no interior de dimensões denominadas multiletramentos, e no estado do

¹ A pesquisa foi realizada durante o mês de maio de 2020, no momento crítico do isolamento social provocado pela pandemia da covid-19. Por isso, a pesquisa remota tornou-se a mais adequada. Os documentos analisados correspondem às propostas curriculares do ensino de Sociologia dos estados de Goiás (GO), Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT) e Distrito Federal (DF), da região Centro-Oeste; Bahia (BA), Maranhão (MA), Piauí (PI) e Sergipe (SE), da região Nordeste; Acre (AC), Amazonas (AM) e Rondônia (RO), da região Norte; Espírito Santo (ES), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP), da região Sudeste; Paraná (PR) e Rio Grande do Sul (RS), da região Sul.

Mato Grosso (*Orientações curriculares: área de Ciências Humanas – educação básica, 2010*) os conteúdos são expressos em temas com base nos objetivos propostos pelas OCN, sem distinção de ano de escolaridade.

No quadro a seguir, temos os principais eixos temáticos e conceituais propostos aos docentes da região.

QUADRO 1 – Percurso curricular do ensino de Sociologia da Região Centro-Oeste, segundo os conteúdos (maio 2020)

Goiás – Senso comum e conhecimento sociológico. Contexto histórico do surgimento da Sociologia. O campo da Sociologia. A sociologia de Émile Durkheim. Karl Marx e a crítica da sociedade capitalista. Max Weber e a teoria compreensiva da sociedade. Sociologia no Brasil. A sociedade e sua dinâmica. Identidade, preconceito e discriminação. Estratificação e desigualdade. Formas de violência e criminalidade. A concepção antropológica de cultura e a diversidade cultural. Cultura e consumo. Poder, política e Estado. A democracia moderna: cidadania, direitos e deveres. Trabalho, sociedade e capitalismo. Relações de trabalho. Identidade, preconceito e discriminação. Participação e representação (os problemas da ação coletiva).

Mato Grosso do Sul – Olhar sociológico e conhecimento. Superando o senso comum. As principais correntes teóricas da Sociologia clássica e a investigação social. Instituições sociais. Culturas: diversidade étnico-cultural no Brasil e no Mato Grosso do Sul. Teorias sociais e a desigualdade social no Brasil. Movimentos sociais contemporâneos e as minorias. Política e Estado. Organização política e econômica. Trabalho e sociedade. Indústria cultural, juventude e sociedade de consumo. Tecnologia, produção e sociedade.

Mato Grosso – Os movimentos sociais, culturais e étnicos. A sociedade capitalista. Meios de produção, trabalho, cultura e classes sociais. Estado: poder, política. Ideologia. Indivíduo, identidade e socialização. A produção social do conhecimento e dos fenômenos sociais. A relação sociedade/natureza. A questão ambiental e a produção industrial e agrícola no Brasil e em Mato Grosso. Direitos e cidadania na sociedade brasileira. Indústria cultural. Cultura de massa na sociedade contemporânea.

Distrito Federal – Natureza e cultura. Etnocentrismo. Cibercultura. Conceitos básicos: trabalho, cultura e sociedade. Natureza e cultura: relativismo cultural. Identidade, diversidade e gênero. Religiosidade africana e indígena. Religiões afro-brasileiras. Identidade e diversidade cultural, sexual, de gênero e geracional. Sociologia da juventude. Aspectos antropológicos e sociológicos da formação do povo brasileiro. Senso crítico e senso comum. O ser humano como ser social e político. O adolescente: liberdade e participação política. Corrupção: o público e o privado nas relações interpessoais e comunitárias. Revolução Industrial: os novos problemas sociais. Indicadores sociais da realidade brasileira. Diversidades econômicas, étnicas, religiosas e culturais do Brasil. Estratificação e desigualdade social. Corrupção: o público e o privado no mundo do trabalho. Divisão social do trabalho e classes sociais. Globalização: perspectivas socioeconômicas. Indústria cultural. Meios de comunicação de massa. Sociedade técnico-científico-informacional. Telecomunicações e a sociedade da informação. Indústria cultural: estética. Cibercultura: ciberguerra e hacktivismo. Crise da sociedade moderna. Sociedades de controle: aspectos do disciplinamento dos indivíduos nas esferas educacional, médica e legal. Sociologia ambiental: políticas conservacionistas. Movimentos sociais. Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, indígenas e outras minorias no mundo e no Brasil. Políticas afirmativas. Conflitos étnicos, culturais e xenofobia. Ideologias e alienação. Conceitos básicos: política, poder, participação e conjuntura. Nação, Estado e território. Movimentos operários. Socialismo utópico e científico. Anarquismo. Democracia e totalitarismo. Dinâmica das instituições políticas brasileiras: partidos políticos, Congresso Nacional, tribunais e governo. Estado e sociedade civil organizada. Corrupção: o público e o privado na política.

Fonte: quadro elaborado pelos autores com base nas matrizes fornecidas pelas secretarias de educação dos estados².

Na observação desses arranjos curriculares locais, podemos identificar algumas temáticas e eixos conceituais comuns, como Conhecimento e Sociologia; As principais correntes teóricas da Sociologia; Cultura e ideologia; Poder, Estado e política; Trabalho e desigualdades sociais; Movimentos sociais;

2 Fontes: GOIÁS. *Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás: versão experimental*. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/rosilan/curriculo-referencia-da-rede-estadual-de-educacao-de-gois-59606009>>. Acesso em: 4 jun. 2020. MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial curricular...* Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/TatyBorges1/referencial-curricular-ensino-mdio-mato-grosso-do-sul>>. Acesso em: 4 jun. 2020. MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações curriculares: área de Ciências Humanas – educação básica*. Cuiabá: Seduc – MT, 2012. Disponível em: <<http://liferayee.mt.gov.br/documents/9418783/9589638/LIVRO+CIENCIAS+HUMANAS+com+ficha+catalografica.pdf/50e9876b-1b83-3ef1-b144-2bb59f14f205>>. Acesso em: 4 jun. 2020. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em movimento da educação básica*. Disponível em: <<https://issuu.com/sedf/docs/5-ensino-medio>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Indústria cultural etc. Em todos esses estados segue-se a perspectiva formulada pelas OCN de trabalhar as três áreas de conhecimento das Ciências Sociais, a saber: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.



FAWP/PIXEL.COM/SHUTTERSTOCK

Nessas propostas curriculares há muitas recorrências comuns, mas também encontramos diferenças em termos de temáticas propostas. Alguns dos destaques que podemos identificar são: a temática da Sociologia no Brasil que aparece em Goiás para ser ministrada no 2º ano do Ensino Médio; e as temáticas das desigualdades, movimentos sociais e organizações políticas do Estado do Mato Grosso do Sul. Por fim, três temáticas relevantes, que aparecem pouco em outros estados, mas estão bem presentes no Distrito Federal: o conceito de cibercultura, a temática da religiosidade africana no Brasil e a da corrupção.

A cibercultura representa o conjunto de transformações sociais com base nas novas tecnologias. Nessa foto de 2018, pessoas de diversas etnias utilizam diferentes artefatos tecnológicos para comunicar-se.

Percursos curriculares da Região Nordeste

Na Região Nordeste, as propostas curriculares foram formuladas com base nas experiências de docentes e sistematizadas pelas secretarias de educação. Há nessa região uma presença marcante de pesquisadores e professores universitários que investigam o ensino de Sociologia. As propostas curriculares seguem um padrão semelhante ao de outras regiões, com conteúdos distribuídos por ano de escolaridade e sequenciadas por etapas bimestrais. Entretanto, nem todas as secretarias de educação fornecem as matrizes curriculares na íntegra. No quadro a seguir, reunimos as propostas de quatro estados que, na sua diversidade sociopolítica, constituem uma amostra da região. São elas: *Conteúdos referenciais para o Ensino Médio*, da Bahia (2015), *Matrizes disciplinares do Ensino Médio de Sociologia*, do Piauí (2013), *Referencial curricular do Ensino Médio*, de Sergipe (2011), e *Orientações curriculares para o Ensino Médio: caderno de Sociologia*, do Maranhão (2017).

QUADRO 2 – Percurso curricular do ensino de Sociologia da Região Nordeste, segundo os conteúdos (maio 2020)

Bahia – Introdução à Sociologia. A sociedade dos indivíduos. O lugar dos grupos humanos na sociedade. Cultura e ideologia. Formação do povo brasileiro – as três raças. Formação da identidade nacional. Poder, política e Estado. Poder, política, Estado e cidadania. A estrutura social e as desigualdades. Estrutura social e classes sociais. Direitos, cidadania e movimentos sociais. Mudanças sociais e movimentos sociais. A Sociedade da Informação. Direitos humanos e formação da sociedade brasileira. Os direitos humanos e a sociedade brasileira. Trabalho e sociedade – o trabalho na perspectiva contemporânea. Juventude e perspectivas: projetos de vida. Cidadania e direitos trabalhistas no Brasil. Compreendendo a sociedade baiana com a ajuda da Sociologia. Relações sociais e espaciais (campo/cidade).

Piauí – Sociologia e ciência: uma discussão no contexto do capitalismo contemporâneo. Paradigmas de compreensão e explicação da realidade social: o fato social e a relação indivíduo-sociedade. Ação social e a relação do poder. A dialética como instrumento de análise crítica e de transformação social. Sociologia e sociedade: uma discussão conceitual. Instituições sociais, grupos sociais, sociedade e indivíduo. Classes sociais e estratificação social. Socialização, democracia e cidadania. Sistemas de poder, formas de governo e regimes políticos. O público e o privado. Cultura e ideologia: função e papel da ideologia. A cultura como fator de socialização. Cultura popular e cultura erudita. A diversidade cultural. A indústria cultural, cultura e capitalismo contemporâneo. Temas da Sociologia contemporânea: a relação natureza e sociedade, sociedade e cultura, ecologia e desenvolvimento sustentável. As relações interétnicas e as relações de gênero. O trabalho na sociedade contemporânea. O protagonismo juvenil e a violência no mundo atual. Os movimentos sociais e as relações de poder. A mundialização do capital e as relações entre o local e o global. Exclusão social. Política e exercício de cidadania.

Continua

Continuação

Sergipe – Sociologia. Indivíduo, sociedade, fato social, ação social. Realidade social e alteridade. Grupos sociais; instituições sociais. Relações sociais, interação social e socialização. Cultura e diversidade. Desigualdade social. Etnia e classe social. Gênero, geração, preconceito e etnocentrismo. Racismo. Diversidade e desigualdade social. Migração, aculturação, assimilação. Xenofobia, regionalismo. Cultura de massa e ideologia. Cultura de massa e indústria cultural. Cultura popular e cultura erudita. Trabalho e divisão social do trabalho. Ócio criativo, alienação, fordismo, taylorismo e toyotismo. Reestruturação produtiva, terceirização e exclusão social. Violência e suas variadas formas de manifestação: simbólica, física, psicológica, doméstica, sexual. Intolerância e conflito social. Globalização: o global e o local. Cultura, integração, interdependência e exclusão. Cidadania; direitos e deveres; minorias sociais; sufrágio universal; direitos civis; direitos sociais e direitos políticos. Minorias sociais; movimentos sociais. Novos movimentos sociais: sindicalismo, feminismo, ambientalismo. Identidade de gênero. As ONGs. Estado, governo, sistemas de governo, partidos políticos, poder e democracia. Subcidadania, desumanização e coisificação. Corrupção, dominação e concentração de renda. Pobreza e exclusão social.

Maranhão – Fundamentos históricos da Sociologia. Conceitos fundamentais da Sociologia. Estudo sobre cultura e sociedade. Questões raciais e cultura. Estudos sobre poder, política e Estado. Cidadania e democracia. Movimentos sociais. Sociologia do trabalho. Estratificação social e mudanças sociais. Marcadores sociais da diferença. Questões de gênero. Sociologia do desenvolvimento. A globalização e as novas percepções da sociedade. Sociologia urbana e ambiental.

Fonte: quadro elaborado pelos autores com base nas matrizes fornecidas pelas secretarias de educação dos estados³.

Nessas propostas curriculares observamos um quadro semelhante àquele visto na região Centro-Oeste, com conceitos, temas e teorias referenciadas pelas OCN e com eixos comuns recorrentes. Alguns temas inovadores podem ser observados nos estados da Bahia e de Sergipe. Na Bahia, a proposta sobre estrutura social, classe social e desigualdades faz referências a sociólogos e antropólogos brasileiros, como Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Roberto DaMatta, entre outros. Ainda nesse estado, as temáticas sobre identidades, juventude e religiosidade se inserem num eixo denominado Compreendendo a sociedade baiana com a ajuda da Sociologia. Outro tema inovador é encontrado em Sergipe, que, apoiado na Ciência Política, propõe os conceitos de subcidadania e corrupção.



As religiões afro-brasileiras afirmam o sentimento de identidade da população brasileira afrodescendente. Na foto, fiéis oram a Iemanjá, divindade do candomblé. Salvador (BA), 2018.

Percursos curriculares da Região Norte

Na Região Norte, tivemos acesso apenas às propostas curriculares do ensino de Sociologia de três estados: Acre, Amazonas e Rondônia⁴. Veja no quadro a seguir.

3 BAHIA. Secretaria da Educação. *Conteúdos referenciais para o Ensino Médio*. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/orientacoes_pedagogicas_jp2015>. Acesso em: 9 jun. 2020. PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. *Matrizes disciplinares do Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/4-Matrizes_Disciplin角度res_do_Ensino_Medio.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020. SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular*. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020. MARANHÃO. Secretaria de Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: caderno de Sociologia*. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/CADERNO-SOCIOLOGIA-PRONTO-COM-FOLHA-DE-ROSTO-ATUALIZADO-EM-21-AGO-2017-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2020.

4 Não foi possível obter informações sobre propostas curriculares do ensino de Sociologia nos estados do Amapá (AP), Roraima (RR) e Tocantins (TO), apesar das várias tentativas de visitas *on-line* aos sites oficiais.

QUADRO 3 – Percurso curricular de Sociologia da Região Norte, segundo os conteúdos (maio 2020)

Acre – A função do pensamento sociológico e seu objeto de estudo. As principais correntes sociológicas. O papel das classes sociais na acumulação de capital na sociedade burguesa. O sentido de cultura clássica, cultura popular e folclore. O significado da indústria cultural e como esta se liga ao conceito de cultura de massas. A noção de ideologia para a Sociologia e o conceito de alienação. O fenômeno da globalização e a acumulação de capital na sociedade contemporânea. A formação do Estado moderno e o conceito de poder para a política. As relações entre poder e representação. Modelos de democracia, partidos políticos e voto. O autoritarismo e o totalitarismo como fenômenos sociopolíticos. Os conceitos de sociedade política e sociedade civil. O conceito de Estado e o de instituições sociais (escola, religião, família). O surgimento e a necessidade de movimentos sociais no Brasil. Origem e importância dos movimentos sindicais. Os movimentos de gênero. A formação dos movimentos agrários no país e a questão da reforma agrária. A formação dos movimentos estudantis e sua importância na história do Brasil. O surgimento das organizações não governamentais. A questão da desigualdade social na sociedade de classes. A questão do meio ambiente e o conceito de sustentabilidade. As questões sociais relativas à sexualidade: doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), prostituição, gravidez precoce, aborto.

Amazonas – A Sociologia e o estudo da sociedade. Os sociólogos clássicos e os contemporâneos. A Sociologia no Brasil. O processo de socialização e as instituições sociais: classes sociais e estratificação. Estado e organização social. A família e o Estado. A escola e a família. Estado e religião/crença. As culturas e a indústria cultural: a construção da identidade social (*punks*, *mochileiros*, *hippies* etc.). Cultura: herança ou invenção? Gênero e diversidade. A emergência dos grupos étnicos (luta pela autodeterminação étnica). A cultura e o mercado de consumo. Manifestações culturais: local, regional, nacional, global. Mídias, redes sociais e violência. As novas tecnologias e a invenção das redes sociais. As novas tecnologias e a escola: educandos conectados. As novas tecnologias e a conexão entre o local e o global. As novas tecnologias: da interação à interatividade (*e-mail*, Messenger, Facebook...). As novas tecnologias e a violência nas redes sociais. As novas tecnologias e os sistemas de vigilância e de controle. O mundo das informações e do conhecimento. Direitos, cidadania e movimentos sociais. Indivíduo, individualidade e individualismo. Políticas públicas e o acesso aos direitos sociais: saneamento, habitação, segurança, saúde, educação, emprego, inclusão digital, acesso aos bens simbólicos e culturais. As Organizações não governamentais (ONGs). Direitos, cidadania e movimentos sociais. Oscip: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Sindicatos, conselhos de categorias profissionais e associações de profissionais. Associações comunitárias, associações de produtores e grêmios estudantis. Cidade e cidadania (aparelhos urbanos e modais: meios de transporte). Consumo e meio ambiente: consumo, consumismo e a produção de lixo. Preservação, conservação e produção. Consumo e meio ambiente: cidadania, consumo e segurança alimentar. Produção, lucro e responsabilidade social. Mundo do trabalho, produção, classes sociais e suas transformações. Produção no setor primário e suas transformações (agronegócio, agroecologia, agricultura familiar, extrativismo vegetal e animal, pesca, piscicultura e outros). O mundo do trabalho e a sustentabilidade do emprego. Trabalho formal e trabalho informal. A fragilidade do mundo do trabalho. Trabalho tradicional e trabalho flexível. Poder, política e ideologia. Partidos políticos e participação social. As formas de manifestação do poder (família e instituições). O Estado, a democracia e a institucionalização do poder. Poder, política e ideologia. Os exercícios de democracia: a participação da comunidade e da escola nas escolhas de representantes. Democracia participativa e democracia representativa. Ideologia, poder e meios de comunicação.

Rondônia – Introdução ao estudo de Sociologia. Iniciação à pesquisa científica. As relações e interações sociais. Conteúdos simbólicos da vida humana. Diferenças e igualdades nas relações sociais. Natureza e cultura: pluralidade sociocultural. As instituições sociais e a organização da sociedade. Desigualdades sociais. Os movimentos sociais. Populações tradicionais de Rondônia: ribeirinhos, quilombolas e indígenas. Problemas sociais no Brasil. Identidade e cidadania: os tipos de violência. Relações de trabalho. Sociologia contemporânea. Cultura e ideologia. Indústria cultural. Diversidade cultural em Rondônia. Organização dos espaços rural e urbano e de suas relações. A organização política do Estado. Direitos humanos. A sociedade tecnológica e seus efeitos sociais.

Fonte: quadro elaborado pelos autores com base nas matrizes fornecidas pelas secretarias de educação dos estados⁵.

5 ACRE. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Caderno 1 – Sociologia*. Rio Branco, 2010. Disponível em: <<https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/referenciais-curriculares-da-see-barra-ac>>. Acesso em: 10 maio 2020. AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. *Proposta curricular de Sociologia para o Ensino Médio*. Manaus: Seduc, 2012. Disponível em: <<https://issuu.com/edtf/docs/sociologia>>. Acesso em: 10 maio 2020. RONDÔNIA. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. *Referencial curricular Ensino Médio*. Porto Velho, 2013 [9.5. Sociologia, p. 179-182]. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-MEDIO1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

Os conteúdos curriculares citados no quadro anterior são percursos formativos diferenciados, diante das questões e temáticas das realidades locais. No caso da proposta curricular do Acre, o diferencial reside nas questões sociais relacionadas ao meio ambiente e à sustentabilidade, assim como nas relativas à sexualidade, por exemplo as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), prostituição, gravidez precoce e aborto. No estado do Amazonas, a proposta curricular se diferencia das demais pela ênfase na forma de abordar temáticas distintas e relacionadas entre si, como entre mídia, redes sociais e violência; entre direito, cidadania e movimentos sociais; entre consumo e meio ambiente. Em Rondônia, o ensino de Sociologia se diferencia por um currículo que aborda questões relacionadas à diversidade cultural da região, populações tradicionais (ribeirinhos, quilombolas e indígenas) e à organização dos espaços rural e urbano e suas relações.



RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

Indígenas Kamayura do Alto Xingu disputam cabo de guerra nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. Palmas (TO), 2015. Esses jogos concorrem para a integração de diferentes etnias indígenas.

A imagem desta página é um exemplo de como questões culturais e econômicas constituem fatores de integração entre povos diferentes, na perspectiva do desenvolvimento sustentável de uma região, possibilitando uma abordagem transversal (inter e transdisciplinar) no ensino de Sociologia.

Percursos curriculares da Região Sudeste

O quadro dos percursos curriculares do ensino de Sociologia da Região Sudeste, apresentado a seguir, foi elaborado com base nas propostas curriculares de três dos quatro estados que compõem a região: Espírito Santo (ES), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP), ausente apenas as de Minas Gerais (MG).

QUADRO 4 – Percurso curricular de Sociologia da Região Sudeste, segundo os conteúdos (maio 2020)

Espírito Santo – Comunidades e rivalidades. A cidade. O Estado. A região. O país, a formação das nações e a formação étnica e cultural da sociedade brasileira. O paradoxo global/local. A configuração do poder global. Os blocos político-econômicos e as corporações transnacionais. A Sociologia como ciência. Contribuições das principais correntes de pensamento sociológico. Produção de conhecimentos, democracia e produção da vida em sociedade. Trabalho na sociedade capitalista: a industrialização e o trabalho assalariado no Brasil. As mudanças no mundo do trabalho: neoliberalismo e globalização dos mercados. Trabalho imaterial/intelectual: novas tecnologias da informação e da comunicação. Novas exigências profissionais: o empreendedorismo. Cidadania: ser cidadão. Direitos, Estado, democracia representativa e democracia participativa. Religiosidade, fundamentalismo e sincretismo. Cultura: conceitos. Patrimônio cultural. Cultura como processo. Contracultura. Reinvenção da cultura como diferencial de troca no mercado global. Capital cultural. Cultura de massa: problematização. Indústria cultural: a influência das mídias nos modos de vida das pessoas e na organização do tempo e do espaço. Identidade cultural. A identidade e suas diferenças negativadas. Identidades culturais no Espírito Santo. Multiculturalismo. A perspectiva crítica em relação à diferença socialmente produzida e à perspectiva liberal/administrativa da diversidade. Movimentos sociais contemporâneos: étnicos, feministas, LGBT, ecológicos, pacifistas. O direito à diferença cultural e à igualdade econômica.

Continua

Continuação

Rio de Janeiro – O conhecimento sociológico: o surgimento da Sociologia. Conhecimento científico e conhecimento do senso comum. O objeto da Sociologia. A relação indivíduo-sociedade. O processo de socialização. A Sociologia no Brasil. Cultura e diversidade. Conceito de cultura/natureza e cultura. Cultura e diversidade. Etnocentrismo e relativismo. Construção da alteridade. Estratificação e desigualdade: formas de estratificação social. Desigualdades sociais. Mobilidade social. Trabalho e sociedade: os diferentes modos de produção. O trabalho em diferentes sociedades. Meios de produção e relações produtivas. Trabalho, profissão e identidades laborais. Cultura e identidade: grupos sociais, construção de identidades e diferenças culturais. Marcadores sociais de diferença: gênero, raça/etnia, sexualidade, geração e classe. Identidades nacionais, regionais e étnico-raciais no Brasil. Preconceito e discriminação: estereótipos e estigmatização. Discriminação e preconceito. Multiculturalismo e políticas de reconhecimento. Poder, política e Estado: poder, autoridade e dominação. Sociedades com Estado e sociedades sem Estado. Formas de governo, formas de Estado e sistemas de governo. Divisão dos poderes. Estado, poder e participação política no Brasil. Trabalho e capitalismo: o modo de produção capitalista. Estratificação de classes no capitalismo. Capitalismo e modernização no Brasil. Fordismo, taylorismo, reestruturação produtiva. Neoliberalismo e globalização. Cultura, poder e consumo: ideologias e visões de mundo. Cultura popular e cultura erudita. Cultura e patrimônio. Cultura de massas e indústria cultural: novas tecnologias. Consumo e identidade. Contracultura. Relações de trabalho no Brasil. As diversas formas de trabalho no Brasil: trabalho formal e informal; trabalho escravo e trabalho análogo à escravidão. Trabalho e marcadores de diferença no Brasil: gênero, raça/etnia, geração (ênfase no trabalho infantil). A regulação do mundo do trabalho: os direitos trabalhistas no Brasil. Cidadania e formas de participação democrática. Democracia representativa e democracia participativa: arenas deliberativas. Sistema eleitoral e sistema partidário. Estado e sociedade civil: esferas privada e pública. Cidadania e direitos humanos. Movimentos sociais tradicionais e os novos movimentos sociais. Espaço, território e sociedade. O Rural e o Urbano. Estrutura fundiária e os conflitos rurais. A questão ambiental. Segregação socioespacial e direito à cidade. Violência rural e urbana. Criminalização da pobreza e dos movimentos sociais urbanos e rurais.

São Paulo – O que permite ao indivíduo viver em sociedade? Socialização e o processo de construção da identidade. O que nos une como humanos? A unidade do ser humano e as diferenças entre as pessoas: o que nos diferencia como humanos? O que nos desiguala como humanos? Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos. Etnias, classes sociais, gêneros e gerações. De onde vem a diversidade social brasileira? A população brasileira: diversidade nacional e regional. Qual é a importância da cultura na vida social? Construção da identidade pelos jovens. Qual é a importância do trabalho na vida social brasileira? Processo de trabalho e relações de trabalho: transformações no mundo do trabalho. O estudante em meio aos significados da violência no Brasil. Diferentes formas de violência (doméstica, sexual e na escola). O que é cidadania? O significado de ser cidadão ontem e hoje. Direitos. O processo de constituição da cidadania no Brasil. Qual é a importância da participação política? Formas de participação popular na história do Brasil. Movimentos sociais contemporâneos. “Novos” movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros). Qual é a organização política do Estado brasileiro? Estado e governo, formas e sistemas de governo. O que é não cidadania? Desumanização e coisificação do Outro. Reprodução da violência e da desigualdade social. O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.

Fonte: quadro elaborado pelos autores com base nas matrizes fornecidas pelas secretarias de educação dos estados⁶.

Como mostra o quadro acima, a Região Sudeste conta com percursos curriculares diferenciados e itinerários diversos para o ensino de Sociologia. No Espírito Santo, o eixo temático do primeiro ano é Ciência, vida e sociedade, opção cuja abordagem tem início na vida comunitária, segue para a região, a constituição do país e atinge o mundo global, passando para a discussão da Sociologia como ciência. No segundo ano, o eixo é Trabalho, cidadania, fé, vida e sociedade. Por último, o itinerário se completa no terceiro ano com o eixo Cultura, vida e sociedade. Uma das singularidades dessa proposta curricular é o tema Identidades culturais no Espírito Santo.

6 ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação do Estado. Ensino Médio: área de Ciências Humanas. Vitória: Sedu, 2009. (Currículo Básico Escola Estadual; v. 3; Sociologia, p. 95-102). Disponível em: <[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)>. Acesso em: 10 maio 2020. RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo mínimo Sociologia: área Ciências Humanas e suas tecnologias*. Rio de Janeiro: Seeduc, 2011. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/Estado%20RJ/Sociologia.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020. SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. 1. ed. atual. São Paulo: Secretaria da Educação, 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

Apesar das inúmeras tentativas de visitas *on-line* aos sites oficiais, não foi possível identificar e acessar a proposta curricular de ensino de Sociologia no estado de Minas Gerais (MG).

No Rio de Janeiro, a proposta curricular segue outro caminho. De fato, os conteúdos mostrados no quadro foram organizados por ano e por bimestre, com base em temáticas relacionadas a conhecimento sociológico, cultura, desigualdade, capitalismo, trabalho, cidadania e formas de participação democrática. A singularidade da proposta centra-se nas questões relacionadas a diversidade cultural, identidade, preconceito, discriminação, multiculturalismo, ambiental e violência urbana.



Bandeira brasileira com manchas que simulam sangue em manifestação contra o racismo e o fascismo. Londrina (PR), 2020.

A imagem acima revela questões relacionadas a cidadania, participação social, respeito às diferenças e democracia, temas inter-relacionados e atuais na reflexão sociológica sobre a realidade política em nosso país.

A proposta do estado de São Paulo difere na forma e nas denominações dos conteúdos curriculares. Estes, como mostra o quadro, foram organizados sinteticamente em tópicos com base em perguntas, na maioria das vezes. Trata-se, assim, de uma proposta singular em sua plenitude. Um tópico particularmente interessante nessa proposta é O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.

Percursos curriculares da Região Sul

Os percursos curriculares da Região Sul expostos no quadro a seguir resultam da análise das propostas curriculares do ensino de Sociologia no Paraná e no Rio Grande do Sul.

QUADRO 5 – Percorso curricular de Sociologia da Região Sul, segundo os conteúdos (maio 2020)

Paraná – O processo de socialização e as instituições sociais: família, escola, instituições religiosas. Instituições de reinserção: prisões, manicômios, educandários, asilos etc. Cultura e indústria cultural. Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura. Diversidade cultural. Identidade. Indústria cultural. Meios de comunicação de massa. Sociedade de consumo. Indústria cultural no Brasil. Questões de gênero. Culturas afro-brasileiras e africanas. Culturas indígenas. Trabalho, produção e classes sociais. O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades. Desigualdades sociais. Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições. Globalização e neoliberalismo. O trabalho no Brasil. Poder, política e ideologia. Formação e desenvolvimento do Estado moderno. Democracia, autoritarismo e totalitarismo. O Estado no Brasil. Conceitos de poder. Conceitos de ideologia. Conceitos de dominação e legitimidade. Expressões da violência nas sociedades contemporâneas. Direitos, cidadania e movimentos sociais. Direitos: civis, políticos e sociais. Direitos humanos. Conceito de cidadania. Movimentos sociais. Movimentos sociais no Brasil. A questão ambiental e os movimentos ambientalistas. As ONGs.

Continua

Continuação

Rio Grande do Sul – Sociologia e sociedade. A Sociologia: conhecimento científico *versus* senso comum. A Sociologia no Brasil: história e perspectivas. Ciências Sociais e educação: a Sociologia no Ensino Médio. Conceitos fundamentais da Sociologia sistemática para o conhecimento do cotidiano. Comunidade e sociedade. Ação social e modos de interação social. Os Indivíduos e os processos de socialização. Instituições sociais. Valores e normas sociais: controle social e comportamento desviante. Cultura e Sociedade. Conceitos de cultura e de ideologia. A questão do relativismo cultural. Cultura material e imaterial. Cultura erudita e cultura popular. Cultura popular e cultura de massa. Relações entre consumo e alienação na cultura de massa hoje. Os movimentos de contracultura. Criação cultural e conscientização. Cultura e sociedade no Brasil. Valores culturais brasileiros: a diversidade cultural e a questão da identidade nacional. Mapas culturais do Brasil. A indústria cultural no Brasil: política, economia e os meios de comunicação de massa. Educação e cultura: a democratização de oportunidades. Cultura, educação e novas tecnologias de informação. As desigualdades de oportunidades educacionais e as políticas públicas. Juventude, adolescência e cultura. O jovem e o adolescente no Brasil hoje: afetividade, sexualidade e relações de gênero. A cultura jovem no Brasil hoje: “tribos” e propostas. Diversidade cultural e tolerância. Etnocentrismo, discriminação social e preconceito étnico, de gênero e de orientação sexual. Educação, tolerância e “cultura da paz”. Trabalho e sociedade. Conceitos de trabalho. Relevância social do trabalho. Modos de produção e história social. Estrutura de classes e estratificação social. Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial. O trabalho no Brasil: escravidão, trabalho livre e a exclusão social. Globalização, novas tecnologias e novas qualificações. Mercado de trabalho: emprego e desemprego. Profissionalização e mobilidade social: perspectivas de ascensão social no Brasil. Desigualdades sociais: conceitualização e formas históricas. Desigualdades de oportunidades de trabalho: as múltiplas discriminações por gênero, raça, idade e escolaridade. As desigualdades sociais no Brasil hoje e as políticas sociais. Desenvolvimento sustentável equitativo e mudanças sociais. Concepções e conceitos de mudanças sociais, de reformas sociais e de revolução social. Políticas públicas, reformas sociais e desenvolvimento sustentável equitativo. O Estado e a questão da democracia. Concepções de ditadura, autoritarismo e Estado de direito. Estruturas políticas: representação e participação. Direitos do cidadão e relações de poder político no cotidiano. O Estado brasileiro e a democracia. Democracia e República no Brasil: mandonismo, patrimonialismo, autoritarismo e Estado de direito. A Constituição e os três poderes no Brasil hoje: atribuições constitucionais e desempenho. Movimentos sociais, ética e democracia no Brasil. A “cultura da paz” e a resolução democrática de conflitos sociais e de crises institucionais. O jovem e o adolescente hoje. Situação social, direitos e deveres dos jovens e dos adolescentes no Brasil atual: educação, trabalho, saúde, cultura e lazer. O jovem e o adolescente como protagonistas de seus direitos e deveres.

Fonte: quadro elaborado pelos autores com base nas matrizes fornecidas pelas secretarias de educação dos estados⁷.



DOMINIKA ZARZYCKA/PHOTO BETTY IMAGES

Na proposta curricular do ensino de Sociologia do governo paranaense, os conteúdos básicos são compreendidos como conhecimentos fundamentais, desdobrados dos conteúdos estruturantes a serem desenvolvidos para cada série do Ensino Médio. De acordo com essa proposta, aos professores caberia acrescentar mais conteúdos, mas não suprimir nem reduzir os conteúdos básicos (Seed-PR, 2008). Talvez esteja aí o aspecto singular dessa proposta.

No Rio Grande do Sul, os conteúdos temáticos de Sociologia foram construídos com base em três eixos de competências (representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural) associados às habilidades, de uma forma geral, sem menção às séries do Ensino Médio para sua aplicação. A singularidade dessa proposta reside

principalmente nas temáticas relacionadas a juventude, adolescência, cultura e protagonismo de jovens e adolescentes. A foto desta página mostra como o exercício desse protagonismo juvenil tende a ser universal.

Milhares de jovens participam de manifestação do movimento *Friday for Future*. Esse movimento exige ações contra as mudanças climáticas e é uma das expressões mundiais do protagonismo juvenil. Lausanne (Suíça), 2020.

7 PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica: Sociologia*. Curitiba: Seduc, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_socio.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular. Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Porto Alegre: Seduc, 2018. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol5.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Não foi possível acessar a proposta curricular do estado de Santa Catarina.

Os percursos curriculares investigados

Os percursos curriculares até aqui expostos, construídos com base em conteúdos das propostas curriculares dos estados investigados, permitem, além de uma visão panorâmica, um mapeamento temático do ensino de Sociologia no país, mesmo que ainda incompleto pelo fato de propostas de outras redes de ensino não terem sido analisadas neste estudo⁸. De modo geral, os quadros reúnem percursos sugestivos e ricos em temas e conteúdos. Todas as proposições curriculares analisadas buscaram respeitar as indicações dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e, principalmente, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Muitas tiveram por base eixos temáticos que dialogam com as competências e habilidades a serem trabalhadas durante a formação por ano ou série do Ensino Médio. Nos currículos analisados, nem sempre as propostas indicam a série ou o ano em que os conteúdos devem ser trabalhados; porém, na maioria dos casos, existe esse tipo de indicação, incluindo os bimestres.

Importante ressaltar que o conjunto formado pelos conteúdos e temas dos percursos regionais valoriza as três áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Além disso, há conteúdos que se aproximam de outras disciplinas das Ciências Humanas, como Geografia, História e Filosofia, considerando o tipo de olhar e o nível de aprofundamento que cada área de conhecimento propõe.

Soma-se a essa proximidade entre áreas afins a possibilidade de diálogo da Sociologia com outras áreas do conhecimento humano, como Direito e Economia. Essa característica fortalece o caráter interdisciplinar desse diálogo nas escolas. Esta é uma questão de relevância quando se pensa nas possibilidades de percursos para o ensino de Sociologia e em sua grande contribuição para a formação do jovem brasileiro. Para tanto, as ações do professor em sala de aula são fundamentais, no sentido de contribuir para que o educando possa compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, aprimorando-se como pessoa, ética e intelectualmente autônoma, com pensamento crítico, de modo a estar preparado para o exercício da cidadania, conforme preconizam a Constituição Federal e a LDB vigentes (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Assim, ao buscar estimular o “olhar sociológico” dos estudantes, o professor deve se permitir a “escuta pedagógica”, no sentido de que leve o educando a se situar na sociedade onde vive, assumindo uma postura de desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais historicamente construídos, conforme preconizam as OCNEM.

De maneira geral, podemos observar que os percursos aqui discutidos contemplam três conjuntos temáticos.

O primeiro abrange temas e conceitos básicos do pensamento sociológico, como o surgimento da Sociologia, socialização, indivíduo e sociedade, grupos e formas de organização social, classes sociais, instituições sociais, Estado, participação política, ideologia, democracia, cultura etc. O segundo contempla temas relacionados às questões das sociedades contemporâneas e que afetam a vida social, tais como diferença e desigualdades sociais, imigração, meio ambiente e sustentabilidade, globalização, direitos humanos, identidade e diversidade cultural, multiculturalismo, gênero e sexualidade, racismo, violência, juventude, cibercultura, movimentos sociais, culturais e étnicos etc. Nem todos esses temas figuram em todos os currículos, mas, como um todo, constam da maioria deles. O terceiro conjunto consiste em uma parte diversificada e específica de cada percurso, com conteúdos/temas relacionados a questões em nível local ou regional, entre os quais religiosidade, populações tradicionais (ribeirinhos, quilombolas e indígenas, no caso de Rondônia), cultura da paz, corrupção, questão ambiental e a produção industrial e agrícola no Brasil e em Mato Grosso.

Em suma, inúmeras são as possibilidades que o professor de Sociologia pode explorar, prever e aplicar em sala de aula, tendo como ponto de partida conteúdos e temas dos percursos aqui abordados, considerando as especificidades de seus alunos, a realidade local e adaptações necessárias, com a adição de sua criatividade. Todas elas, sem dúvida, contribuem para a valorização das pessoas e das comunidades, auxiliando a pensar o Brasil e suas realidades de forma ética, plural e democrática.

Dos novos percursos curriculares à luz da BNCC do Ensino Médio

Os percursos curriculares construídos sob a égide da Lei n. 11.684/2008 são aqueles que, até o presente, orientam o Ensino de Sociologia no Brasil. Contudo, hoje, em que pese a resistência de vários segmentos direta ou indiretamente ligados à vida escolar, avança a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial após a aprovação da Lei n. 13.415/2017, que alterou importantes dispositivos da LDB, como será mostrado mais adiante, no quadro Fundamentos jurídico-normativos da BNCC.

A opção pela análise da BNCC do Ensino Médio, e não da íntegra do documento, decorre do fato de que o ensino de Sociologia, objeto privilegiado de nossa obra, é oferecido prioritariamente nesse segmento educacional. Em verdade, à exceção de algumas poucas escolas públicas e privadas, a Sociologia – ou, de forma mais ampla, as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) – não faz parte do Ensino Fundamental, restando circunscrita ao Ensino Médio.

8 Estamos nos referindo aqui à rede federal de ensino público e às redes de escolas privadas.

Dessa forma, no momento em que o país inicia uma nova realidade socioeducacional, que vai certamente colocar o ensino escolar brasileiro em outro patamar, é importante refletir sobre essa realidade, cujos impactos no trabalho docente e no Ensino de Sociologia serão significativos. Portanto, será sobre essa nova realidade que nos debruçaremos a seguir.

O que é a BNCC do Ensino Médio?

As críticas e insatisfações acerca do Ensino Médio ensejam, já há alguns anos, diferentes propostas de revisão dos currículos escolares brasileiros. Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) mostram que mais de 30% dos jovens entre 15 e 17 anos não estão matriculados nesse segmento escolar, sem contar os quase 800 mil jovens que estão fora da escola e, portanto, não finalizaram o Ensino Médio. Diversos especialistas consideram que essa etapa escolar corresponde a um verdadeiro gargalo educacional, que relativiza o direito subjetivo à educação e não cumpre os propósitos sociopolíticos e laborais expressos no art. 35 da LDB. A partir de 2016, essas visões críticas foram parcialmente incorporadas na proposição da BNCC da educação básica. Elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), a versão final para o Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018, um ano após a homologação das etapas relacionadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Em seus aspectos gerais, a BNCC é um estatuto socieducacional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, assim como das aprendizagens essenciais dos educandos, reproduzindo, no Brasil, debates que ocorrem há pelo menos três décadas no âmbito de instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (Bird) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pela elaboração e aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), um dos principais instrumentos para aferição da qualidade da educação. Dessa forma, em suas eventuais contradições e limites, a BNCC reflete debates pedagógicos firmados desde os anos 1990 por educadores, pesquisadores, organizações internacionais, órgãos públicos federais, estaduais e municipais, além de estudantes e familiares.

Juridicamente, a BNCC está baseada nas seguintes normas, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 6 – Fundamentos jurídico-normativos da BNCC	
Fonte	Artigo
Constituição Federal	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>[...]</p> <p>VII – garantia de padrão de qualidade.</p> <p>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:</p> <p>I – erradicação do analfabetismo;</p> <p>II – universalização do atendimento escolar;</p> <p>III – melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>IV – formação para o trabalho;</p> <p>V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.</p> <p>[...]</p>

Continua

Continuação

<p>Lei n. 9.394/1996 (LDB)</p>	<p>Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:</p> <p>I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;</p> <p>II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</p> <p>III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;</p> <p>IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p>
<p>Lei n. 13.005/2014 (PNE)</p>	<p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> <p>[...]</p> <p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>
<p>Lei n. 13.415/2017 (Altera a LDB e dá outras providências)</p>	<p>Art. 1º O art. 24 da n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:</p> <p>“Art. 24.</p> <p>I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;</p> <p>[...]</p> <p>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do <i>caput</i> deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.”</p> <p>Art. 3º A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:</p> <p>“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas.</p> <p>§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o <i>caput</i> do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p> <p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p> <p>[...]</p> <p>§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades <i>on-line</i>, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:</p> <p>I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</p> <p>II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”</p> <p>Art. 4º O art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:</p>

Continua

Continuação

<p>Lei n. 13.415/2017 (Altera a LDB e dá outras providências)</p>	<p>“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – formação técnica e profissional.</p> <p>§ 1º A organização das áreas de que trata o <i>caput</i> e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</p>	<p>Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.</p> <p>Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:</p> <p>[...]</p> <p>§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.</p> <p>[...]</p> <p>§ 5º Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.</p> <p>§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações.</p>

Extraído de: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 13.005/2014, Lei n. 13.415/2017 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.



Nesse grupo multiétnico, a menina de camiseta verde e o menino de óculos têm síndrome de Down. Sua integração ao grupo é resultado de um processo de inclusão que deve envolver toda a sociedade.

No mérito, a BNCC visa a garantir a aprendizagem dos estudantes em todo o território nacional, ampliando a qualidade do ensino oferecido pelas redes públicas e privadas e reduzindo as assimetrias entre as regiões, estados e municípios brasileiros. Os princípios e valores que lhe serviram de base são a **igualdade** educacional entre os estudantes; a **diversidade**, que reconhece as múltiplas realidades socioeducacionais do país; e a **equidade**, que considera as especificidades dos educandos em diferentes aspectos. Para dar conta dessa perspectiva tripartite, a BNCC é formada por uma parte comum, que deve ser contemplada integralmente pelos diferentes currículos. Essa parte comum, que compreende no mínimo 60% dos

conteúdos, distribuídos em 1.800 horas, está hierarquicamente dividida em competências gerais da Educação Básica, competências de área e suas respectivas habilidades. Já a parte diversificada, que pode corresponder a até 40% dos conteúdos, visa a trazer para os currículos escolares conteúdos complementares a serem determinados pelas redes, sistemas ou instituições de ensino. Idealmente, a parte diversificada amplia a liberdade educativa de escolas e estudantes, permitindo que novas práticas pedagógicas sejam aplicadas.

As principais alterações estabelecidas pela BNCC no Ensino Médio podem ser assim sumarizadas:

Principais alterações estabelecidas pela BNCC

Carga horária. Antes da BNCC, a legislação previa a carga mínima de 800 horas de aula por ano (totalizando o mínimo de 2.400 horas ao longo do Ensino Médio), distribuídas por 220 dias letivos. Com a BNCC, aumenta progressivamente a carga horária total, que deve chegar a 3.000 horas ao longo do Ensino Médio. A parte comum deve ter o mínimo de 1.800 horas, ou seja, 60% da carga total, restando as demais horas para a parte diversificada. Inicialmente, as escolas têm até março de 2022 para se adaptarem. Com a pandemia, pode ser que esse calendário seja alterado.

Disciplinas obrigatórias. Antes da BNCC, embora a LDB não fosse necessariamente explícita, disciplinas como Biologia, Educação Física, Química, Física, Geografia, História, Literatura, Matemática e Língua Portuguesa eram obrigatórias em todas as séries, além de Filosofia e Sociologia. Dessa forma, os currículos das escolas estão, até aqui, montados sobre essas disciplinas. Com a BNCC, só Matemática, Língua Portuguesa e Inglês são obrigatórias nos três anos. Estudos de Educação Artística, Educação Física, Filosofia e Sociologia são obrigatórios, mas não dentro de uma estrutura disciplinar, o que abre brecha para a formação de disciplinas generalistas como “Ciências” (reunindo Biologia, Química e Física) e “Estudos Sociais” (reunindo Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Se houver um segundo idioma oferecido, a prioridade será para o Espanhol. Portanto, agora, deve ocorrer uma transformação curricular que se adapte conferir à BNCC.

Exames vestibulares. Antes da BNCC, baseavam-se nos conteúdos disciplinares do Ensino Médio. Com a BNCC, passam a se basear nas competências e habilidades da própria BNCC.

Formação docente. Antes da BNCC, era exigida a licenciatura disciplinar em cada uma das disciplinas escolares (Biologia, Português, Sociologia etc.) ou formação em Educação ou Pedagogia. Com a BNCC, embora a formação disciplinar se mantenha, um profissional formado em Sociologia, por exemplo, talvez possa dar aulas de Filosofia, Geografia e História, da mesma forma que um licenciado em Matemática talvez possa dar aulas de Física e Química. Além disso, abre-se a possibilidade de que um profissional com notório saber venha a lecionar em áreas afins à sua formação.

Liberdade de escolha. Antes da BNCC, os estudantes podiam optar apenas pelo Ensino Médio regular, generalista, ou pelo ensino técnico, oferecidos pelas redes públicas e privadas, restando, ainda, o modelo do Ensino Médio regular integrado a uma escola técnica. Com a BNCC, foram introduzidas no percurso curricular uma parte comum e outra diversificada. Soma-se a isso o fato de os estudantes poderem escolher um dos cinco itinerários formativos previstos pela nova redação do art. 36 da LDB. Ao mesmo tempo, será possível operar mais de um itinerário formativo, entre outras combinações.

Assim constituída, a BNCC para o Ensino Médio entrou em vigor em 2020, sendo certo que as mudanças só alcançariam todas as séries desse segmento educacional em 2022 (com a pandemia da covid-19 é possível que essa implantação seja retardada). Para que elas sejam concluídas e tenham êxito, é necessário revisar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição e, particularmente, seus currículos. É o que vem sendo feito em alguns estados.

PARA SABER MAIS

Para ler: *BNCC na prática*. São Paulo: FTD, 2018.

Das Críticas à BNCC do Ensino Médio

A homologação da BNCC pelo MEC tem sido objeto de críticas sistemáticas por parte de vários educadores. Sistematizamos algumas delas no box a seguir.

Das críticas à BNCC do Ensino Médio

Crítica: abandono da estrutura disciplinar e desqualificação do Ensino Médio. **Argumentos:** pelo menos desde o século XIX, o ensino brasileiro é disciplinar. Agora, à exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, essa estrutura disciplinar foi erodida, permitindo que disciplinas clássicas como Biologia, Física, Geografia e História deixem de ser ministradas em suas especificidades. O mesmo ocorre com Sociologia e Filosofia, que regressaram ao currículo obrigatório por força da Lei n. 11.684/2008, ainda que sejam disciplinas presentes nos currículos brasileiros desde o final do século XIX. Alguns especialistas apontam para o risco de desqualificação e empobrecimento do Ensino Médio, que restaria ainda mais distante dos objetivos estabelecidos por normas fundamentais, como a Constituição Federal, o PNE e a LDB, além das próprias necessidades dos estudantes e da sociedade.

Crítica: aprovada de forma açodada e por um governo cuja legitimidade é questionada por vários segmentos da sociedade. **Argumentos:** em que pese o discurso oficial, persiste em uma parcela significativa da sociedade a visão de que a BNCC foi aprovada de forma apressada, sem o devido diálogo com as comunidades escolares, e homologada por um governo com baixa legitimidade social, o governo Michel Temer, cuja presidência é vista por muitos como resultado de um golpe institucional, parlamentar. Assim, as universidades públicas, os institutos federais e outros atores, como as entidades estudantis, as associações de pesquisa, as entidades docentes, entre outros, não teriam sido adequadamente ouvidos ou considerados, o que alijou da proposta final vezes importantes da educação brasileira.

Crítica: caráter privatista, que enfraquece o ensino público. **Argumentos:** diversos educadores, em particular aqueles vinculados aos sistemas educacionais públicos, argumentam que a BNCC enfraquece o ensino público em favor de grandes conglomerados educacionais (não necessariamente escolas ou redes escolares), que, pela via de parcerias entre os setores públicos, podem acessar o Fundeb, o ProBNCC e outros programas, produzir material didático em escala nacional, participar da formação continuada de professores, entre outros benefícios pedagógico-mercantis, precarizando o setor público e reduzindo ainda mais seu financiamento. Além disso, as modificações no PNL D e no Saeb vão impactar estudantes, professores, autores e outros segmentos vinculados à produção de materiais didáticos e às políticas de avaliação da educação. No que tange aos livros didáticos, uma das críticas mais agudas diz respeito ao fato de que o Edital do PNL D-2021 eliminou as obras disciplinares em favor de obras integradas. Tendo a Sociologia como exemplo, os jovens, mesmo os que escolherem o itinerário das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, não terão mais acesso às obras disciplinares, o que dificultará a relação de ensino-aprendizagem.

Crítica: desconexão entre formação docente e ensino escolar. **Argumentos:** especialistas na área estranham que a reforma na educação tenha tido início na Educação Básica, quando a formação superior não foi transformada. Assim, os profissionais de ensino que foram e continuam a ser formados de modo disciplinar passarão a atuar de forma integrada, operando cotidianamente conteúdos que muitas vezes desconhecem e para os quais não foram preparados, precarizando o trabalho (já fragilizado pela reforma trabalhista, pela covid-19 etc.) e desqualificando as práticas e saberes disciplinares acumulados ao longo de suas trajetórias. Por outro lado, a BNCC abre a possibilidade de que um profissional não docente, com “notório saber” (seja lá o que isso for e de que forma será aferido) leccione uma disciplina escolar. Dessa forma, um engenheiro poderá dar aulas de Física ou Matemática, um médico ou enfermeiro poderá ser professor de Biologia, um padre ou um pastor poderá dar aulas de Religião ou um jornalista poderá ser professor de História ou Sociologia, enfraquecendo não apenas o trabalho docente mas a própria formação dos profissionais de ensino, além de abrir brechas para alocação clientelística de professores nas redes públicas e privadas.

Crítica: esvaziamento da formação humanista, precarização do trabalho docente e limitação na oferta de formação. **Argumentos:** a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia mutila seu caráter humanista e reflexivo, esvaziando a escola, enfraquecendo a formação estudantil e acirrando as resistências do professorado e de suas entidades representativas, particularmente no setor público. Ao privilegiar Língua Portuguesa e Matemática, a BNCC também estabeleceria uma falsa hierarquia entre as áreas de conhecimento, empobrecendo o Ensino Médio. Ao mesmo tempo, a implantação da BNCC levaria à demissão de professores, principalmente no setor privado, em grande parte substituídos por profissionais generalistas ou pelo teletrabalho, abrindo, igualmente, brechas para o ensino *on-line*. Por fim, como não há obrigatoriedade de oferta de todas as áreas e itinerários formativos, poderá haver reduzida oferta de algumas áreas e percursos, em favor de outros. De fato, sem estrutura e recursos humanos, as possibilidades de escolha dos estudantes, parte da propaganda oficial em favor da BNCC, na verdade será uma limitação de horizontes, tendendo a ampliar a evasão escolar e outros problemas já tradicionais do Ensino Médio.

Crítica: o ensino por competências e habilidades teria caráter mercantilista e empreendedor, em detrimento da reflexividade e da formação para a cidadania. **Argumentos:** ao focar-se em competências e habilidades, priorizando os procedimentos em detrimento dos conteúdos e das práticas educativas, do ensinar, a BNCC adotaria uma perspectiva privatista, voltada para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo informal, precarizador dos direitos trabalhistas, aprofundando a distância entre o ensino ministrado para as elites e aquele voltado para as camadas populares. Assim, ele teria muito mais conexão com as demandas do mercado, globalizado e flexível, do que com as necessidades socioeducacionais dos jovens estudantes brasileiros, quiçá afastando-os ainda mais da escola.

Continua

Continuação

Crítica: falta de clareza sobre o fomento ao Ensino Médio Integral e ao trabalho docente. **Argumentos:** um dos aspectos da BNCC é o fomento ao Ensino Médio Integral; mas como isso vai ocorrer? Especialistas dizem que faltam recursos, profissionais e infraestrutura para que uma mudança dessa natureza possa ser implementada com seriedade. Assim, embora a oferta do Ensino Integral venha aumentando, sua universalização estaria, desde já, comprometida. Além disso, a BNCC silenciaria completamente sobre a formação docente, a formação continuada, sobre as condições do trabalho docente e sobre a remuneração dos profissionais de ensino, dissociando as expressivas mudanças educacionais propostas das condições objetivas para sua implementação.

Em apertada síntese, portanto, as críticas dirigidas à BNCC, particularmente no Ensino Médio, convergem para o fato de que a nova base está sustentada por uma perspectiva reducionista, que tende a esvaziar o Ensino Médio, precarizar o trabalho docente e enfraquecer o setor público. Nas palavras de Dermeval Saviani,

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação” (SAVIANI, 2014, p. 105).

Embora tenha sido apresentada como parte de ações efetivas voltadas para a melhoria da educação e para a ampliação do direito subjetivo à educação, a BNCC do Ensino Médio não seria capaz de materializar esses propósitos. Ignorando a visão de educadores, pesquisadores, estudantes e outros segmentos representativos, a Base tenderia a privilegiar os interesses do capital, doméstico e internacional, a aprofundar o fosso entre os ensinos público e privado e a criar novos problemas para o Ensino Médio, afastando os alunos da escola e das necessidades da vida adulta, em particular no que tange ao exercício da cidadania.



Estudantes de escolas estaduais de Campinas e Sumaré (SP) manifestam-se contra a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Campinas, 2018.

PARA SABER MAIS

Para ler: FREITAS, L. C. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

Da implantação da BNCC do Ensino Médio nos estados

Diversamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cujos novos percursos curriculares alinhados à BNCC já estão avançados, no que tange ao Ensino Médio o cenário é diferente. De fato, nos ciclos iniciais da educação foi possível identificar que, até junho de 2020, 21 estados (inclusive o DF) já aprovaram seus currículos, que cinco estados já entregaram as versões finais de seus currículos aos respectivos conselhos estaduais de educação e que um estado realizou a entrega do documento preliminar ao seu conselho de educação; no Ensino Médio, porém, não foi possível localizar qualquer versão curricular adiantada.

Notícia veiculada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed, 2020) informa que em março de 2019 foi implantada a Frente Currículo e Novo Ensino Médio, uma estratégia de trabalho feita em colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Itaú BBA, o Movimento pela Base, a Fundação Telefônica e os institutos Natura, Unibanco, Oi Futuro, Sonho Grande e Reúna (Consed, 2020).

No mesmo sentido, a Undime fornece informações importantes sobre o trabalho feito pelos estados com vistas à implantação da BNCC do Ensino Médio, conforme box a seguir.

Atualização das ações visando à implantação da BNCC do Ensino Médio

Acre – (Re)elaboração Curricular: finalização da 2ª Consulta Pública da Formação Geral Básica com ajustes e correções no documento curricular; alinhamento e revisão das Rotas de Aprofundamento e escrita das demais partes do Itinerário Formativo (Projeto de Vida e Componente Eletivo); elaboração de novas Rotas de Áreas de Conhecimentos para as escolas Vocacionadas e elaboração da Rotas de EPT; preparação de videoconferências aos professores da rede, assessores dos núcleos dos demais municípios e professores da UFAC a fim de informar sobre os Itinerários. **Arquitetura e Implementação:** construção do Grupo de Trabalho para decisões referentes à escolha e mobilidade dos alunos nas Rotas de Aprofundamento; Elaboração de Plano de Comunicação.

Alagoas – (Re)elaboração Curricular: sistematização da Consulta Pública para discussão e aperfeiçoamento do documento curricular; realização de reuniões com a equipe do ProBNCC para discutir como será feita a análise das leituras críticas do Instituto Reúna, do CEE (IFAL) e da Consulta Pública; encontros com o CEE para debater prazos e trâmites do processo de revisão curricular. **Arquitetura e Implementação:** análise das propostas de arquitetura dos Itinerários Formativos; realização do diagnóstico da rede; discussão sobre parcerias para EPT. **Escolas-piloto:** ações do Plano de Formação Continuada com as Escolas-piloto do Novo Ensino Médio; Websérie de Economia Criativa em parceria com o Sebrae; elaboração de material para o educador e o estudante sobre projeto de vida.

Amapá – (Re)elaboração Curricular: revisão da 1ª versão do documento curricular com base nas contribuições da Consulta Pública e dos encontros com o Consed; diálogo com professores de língua francesa e língua espanhola. **Arquitetura e Implementação:** ações para definição do Itinerário de EPT; implementação do Comitê de Governança do Novo Ensino Médio. **Escolas-piloto:** encontros formativos *on-line*.

Amazonas – (Re)elaboração Curricular: escrita do documento curricular; diálogo com o Ifam, UEA, Cetan para leitura e colaboração no documento. **Arquitetura e Implementação:** atualização dos integrantes do Comitê de Governança e reorganização das equipes do NEM; reorganização do diagnóstico da rede. **Escolas-piloto:** levantamento das demandas de formação.

Bahia – (Re)elaboração Curricular: construção dos Itinerários Formativos. Formação de Professores: webconferências com professores da rede sobre o Novo Ensino Médio.

Ceará – (Re)elaboração Curricular: revisão ortográfica do documento, realinhamento no formato da apresentação das matrizes da Formação Geral Básica e finalização dos textos introdutórios para a 3ª Consulta Pública; discussões sobre a construção dos Itinerários Formativos. **Formação de Professores:** ações de formação com a equipe do ProBNCC.

Distrito Federal – (Re)elaboração Curricular: finalização dos textos introdutórios e objetivos gerais da Formação Geral Básica e Itinerários pelo grupo responsável pela (re)elaboração do documento curricular; conclusão dos Itinerários de EPT para a 3ª Consulta Pública. **Arquitetura e Implementação:** elaboração do Plano de Implementação; elaboração do Plano de Trabalho e do Termo de Referência para utilização do recurso disponibilizado no Simec/PAR para formação dos professores.

Espírito Santo – (Re)elaboração Curricular: revisão dos Itinerários Formativos usando como base os Parâmetros de Qualidade. **Arquitetura e Implementação:** elaboração do plano de implementação e plano de trabalho para a execução das ações; criação do plano de comunicação e mobilização. **Formação de Professores:** criação de curso a distância para todos os professores, com duração de aproximadamente 3 meses, que abranja temas como o novo currículo, o Novo Ensino Médio e os componentes curriculares: Eletivas e Projeto de Vida.

Goiás – (Re)elaboração Curricular: aprimoramento do documento curricular.

Maranhão – (Re)elaboração Curricular: definição de novo cronograma de reuniões de alinhamento e de produção com a equipe ProBNCC. **Arquitetura e Implementação:** definição de matriz curricular de Itinerários Formativos integrados; instituição do GT para estudos, planejamento e implementação do Novo Ensino Médio, na rede estadual. **Escolas-piloto:** formação de 400 professores das Escolas-piloto em Eletivas e Projeto de Vida para a implementação; oferta de nova matriz e inclusão dos componentes Projeto de Vida e Eletivas.

Mato Grosso – (Re)elaboração Curricular: formação [de] professores pelos Cefapros para incentivo à participação em consulta pública; envio de texto para leitura crítica pelo Instituto Reúna; debate sobre proposta de EPT entre escolas estaduais e representantes do IFMT, IFPA e Instituto Paula Souza. **Arquitetura e Implementação:** realização de reuniões do Comitê Interinstitucional.

Continua

Continuação

<p>Mato Grosso do Sul – (Re)elaboração Curricular: socialização das contribuições recebidas na Consulta Pública da Formação Geral Básica; estruturação dos Itinerários Formativos. Arquitetura e Implementação: coleta de dados para a construção do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio.</p>
<p>Minas Gerais – (Re)elaboração Curricular: revisão dos textos de introdução e das habilidades de cada área do conhecimento; submissão do documento para leitura crítica da comissão de Ensino Médio do CEE composta por: Sindicatos, FEPEMG, ADEOMG, Associação de Inspectores, União de estudantes, Universidades (UFMG, UEMG, PUC e outras); submissão do documento para leitura crítica de especialistas, universidades e professores da rede atendendo ao convite da SEE. Arquitetura e Implementação: reformulação do GT para definir a arquitetura com a divisão de seus participantes em 4 grupos específicos: Ensino Médio regular diurno; Ensino Médio Regular noturno e EJA; Educação Profissional; Modalidades; realização de reuniões semanais alternadas de cada grupo específico e do GT completo. Formação de Professores: elaboração de Cadernos Pedagógicos, com o envolvimento das universidades, que orientarão professores e gestores na implementação do NEM. Escolas-piloto: realização de reuniões regulares individuais com os gestores para orientá-los sobre as adaptações do [...] Regime Especial de Atividades não Presenciais [Reanp].</p>
<p>Pará – (Re)elaboração Curricular: reuniões de trabalho da equipe ProBNCC de orientação de escrita dos redatores, de alinhamento com os articuladores; sessões de estudo semanais com a COEM; alinhamento e devolutiva da reescrita do documento curricular. Arquitetura e Implementação: reuniões para discussão e alinhamento com setores estratégicos para implementação; reuniões de alinhamento para construção do Plano de Implementação.</p>
<p>Paraíba – (Re)elaboração Curricular: aprimoramento da 2ª versão do documento da Formação Geral Básica realizada após considerações em pareceres de colaboradores das Universidades paraibanas; preparação da Consulta Pública da 2ª versão do texto de Formação Geral Básica; formação para a equipe de redatores sobre o processo e conceitos envolvidos na elaboração de Itinerários e elaboração de um sumário modelo para todos os Itinerários; preparação de dados diagnósticos para decisão dos temas dos Itinerários. Arquitetura e Implementação: elaboração de modelos de arquitetura em discussão com Secretário; indicação de Comitê Intersetorial para definir ações de implementação do Novo Ensino Médio; preparação de formação sobre o novo Ensino Médio para integrantes do Comitê Intersetorial; escuta dos estudantes, professores e gestores das escolas de todo o estado para entender as necessidades e anseios em relação ao Novo Ensino Médio. Escolas-piloto: preparação de seminário de escuta.</p>
<p>Paraná – (Re)elaboração Curricular: escrita do Texto Introdutório e finalização da Formação Geral Básica; estudos sobre os Itinerários Formativos. Arquitetura e Implementação: realização de atividades diagnósticas da rede.</p>
<p>Pernambuco – (Re)elaboração Curricular: finalização e sistematização das contribuições da Consulta Pública; planejamento dos seminários regionais (julho/2020) para validação do currículo; redação e ajustes do documento curricular da parte de Itinerários Formativos. Arquitetura e Implementação: planejamento da distribuição territorial dos Itinerários Formativos. Escolas-piloto: formação em Investigação Científica para multiplicação nas Escolas-piloto do Novo Ensino Médio.</p>
<p>Piauí – (Re)elaboração Curricular: revisão do documento curricular [com base] na análise de especialistas; sistematização das considerações das consultas, dos Parâmetros de Qualidade para envio à leitura crítica do Instituto Reúna; realização de oficinas para os Itinerários Integrados; apresentação da primeira proposta de Itinerário de EPT.</p>
<p>Rio de Janeiro – Arquitetura e Implementação: proposta de plano de reuniões com os demais setores da Secretaria Estadual da Educação (criação do Comitê e apoio na arquitetura).</p>
<p>Rio Grande do Norte – (Re)elaboração Curricular: análise de currículos interestaduais e planejamento e escrita dos textos introdutórios das áreas. Arquitetura e Implementação: proposição para definição de possíveis arquiteturas; planejamento para a realização do diagnóstico das ações de flexibilização e <i>status</i> da rede como um todo. Formação de Professores: formação com as regionais de ensino sobre temas do Novo Ensino Médio. Escolas-piloto: planejamento para o estudo dos temas do Novo Ensino Médio nas Escolas-piloto.</p>
<p>Rio Grande do Sul – Arquitetura e Implementação: implementação dos percursos formativos elaborados pela Secretaria Estadual da Educação em 300 Escolas-piloto via aulas remotas e plataformas digitais.</p>
<p>Rondônia – (Re)elaboração Curricular: elaboração da Formação Geral Básica do referencial curricular, em todas as áreas do conhecimento. Arquitetura e Implementação: início da escuta dos jovens e do diagnóstico; articulação para a formação do Comitê Gestor.</p>

Continua

Continuação

Roraima – (Re)elaboração Curricular: revisão do Documento Referencial de Roraima EM [com base] na devolutiva de leitura crítica do Instituto Reúna. **Arquitetura e Implementação:** instituição do Comitê de Governança e elaboração de um documento para orientar os trabalhos. **Escolas-piloto:** diagnóstico da implantação das Escolas-piloto em Roraima e estruturação de um plano de trabalho.

Santa Catarina – Elaboração Curricular: devolutivas à comunidade escolar referentes às contribuições da Consulta Pública; elaboração dos Itinerários Formativos.

São Paulo – (Re)elaboração Curricular: leitura individual e em grupo das contribuições da Consulta Pública; reuniões com a equipe do Conselho Estadual de Educação, debate com grupos focais e seminários apresentados para a Rede. **Arquitetura e Implementação:** realização de reuniões para definição de carga horária para Noturno e EJA e composição dos Itinerários Formativos. **Formação de Professores:** alinhamento com a equipe da EFAPÉ (Escola de Formação) para planejamento de formações a distância. **Escolas-piloto:** Formação Continuada, implementação das Eletivas e Projeto de Vida; identificação dos interesses dos alunos; levantamentos de ajustes na infraestrutura das escolas.

Sergipe – (Re)elaboração Curricular: estudos e pesquisas para escrita dos Itinerários; realização de reuniões periódicas por área de conhecimento para escrita das Atividades Integradoras que compõem os Itinerários; elaboração das Atividades Integradoras de EPT (Conjunto de FICS) e escrita do Itinerário de EPT; leitura crítica dos Itinerários das áreas de conhecimento (troca entre áreas). **Arquitetura e Implementação:** sistematização da Escuta com Estudantes; levantamento das Eletivas já ofertadas pela rede; realização de reuniões periódicas da Equipe de Gestão para definições gerais sobre os Itinerários (estrutura, padronização, orientações para escrita); definição do modelo de oferta e escolha dos Itinerários Formativos; elaboração de modelos de distribuição da carga horária para o IF de EPT em parceria com a Articuladora de EPT; elaboração de Modelos de Distribuição da carga horária para o Ensino Médio em Tempo Integral em parceria com a Coordenação do EMTI. **Formação de Professores:** formação EAD, “Construção coletiva do currículo de Sergipe: implantação do Novo Ensino Médio”, com carga-horária de 80 horas, a fim de possibilitar aos professores e gestores o conhecimento do Currículo de Sergipe e o Novo Ensino Médio e prepará-los para construir coletivamente o Currículo por meio da Consulta Pública. **Escolas-piloto:** realização de reunião com os gestores das Escolas-piloto para orientar as atividades não presenciais; formação em Projeto de Vida e Avaliação em parceria com a Fundação Telefônica, voltada para os professores de PV das Escolas-piloto e Articuladores ProNEM.

Tocantins – (Re)elaboração Curricular: revisão da Formação Geral Básica para a Consulta Pública. **Arquitetura e Implementação:** definição da arquitetura curricular e mensuração de impacto para escrita dos Itinerários. **Escolas-piloto:** finalização da proposta de diagnóstico das Escolas-piloto para identificar demandas, oportunidades e possíveis desafios de implementação dos Itinerários Formativos.

Extraído de: NOVO Ensino Médio. In: INFOBNCC: Boletim Informativo Sobre a Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, publicação *on-line* do Consed; Undime; Movimento Pela Base, abr. 2020. Disponível em: <<https://consed.info/novoensinomedio/>>.

Acesso em: 8 dez. 2020.



DEMÉTRIS ABRAMÃO DE FARIAS FERREIRA/FOTORAÍNA

A pesquisa sobre os novos percursos curriculares no contexto da BNCC do Ensino Médio deixou claro que, até aqui, inexistem propostas prontas. Contudo, restou evidente que as secretarias estaduais de educação, em cooperação com o Consed, a Undime e com importantes fundações privadas direta ou indiretamente vinculadas à educação, estão avançando na construção dos novos percursos curriculares que serão aplicados a milhões de estudantes secundaristas no Brasil. Cumpre destacar, entretanto, que a análise das reuniões realizadas no âmbito do Consed, dos informativos da Undime, do Consed e do Movimento pela Base não permitiu identificar nesse processo a presença de representantes da rede federal de ensino – particularmente as universidades e os institutos federais –, de entidades científicas – como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Cerimônia de homologação da BNCC, com o então ministro da Educação, Mendonça Filho (terno escuro). Brasília (DF), 2017.

Educação (Anped) –, de atores sociais – como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) – e de organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (Une) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes).

As repercussões da BNCC sobre a formação de professores

A BNCC é hoje uma realidade que produz impactos em diferentes áreas da educação, entre as quais a formação de professores. Ao mesmo tempo, por meio da Resolução CNE n. 02/2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica* e instituiu a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação), que devem nortear todos os cursos de formação docente (arts. 1º a 3º).

A resolução incentiva nos licenciandos o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC, além dos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional inerentes às aprendizagens, conforme é detalhado em seu Anexo. Com base em fundamentos (arts. 5º e 8º) e princípios (arts. 6º e 7º) bem estruturados, ela visa a articular a formação docente às práticas de sala de aula, reorganizando os cursos de licenciatura (arts. 10 a 18) e disciplinando, também, a formação em segunda licenciatura (arts. 19 e 20), a formação pedagógica para graduados (art. 21) e a formação para as atividades pedagógicas de gestão (art. 22).

Embora não tenha acabado com as licenciaturas disciplinares (Biologia/Ciências; Ciências Sociais/Sociologia; Língua Portuguesa/Letras; Matemática etc.), fato aqui visto como positivo, a Resolução CNE nº 02/2019 indica novas realidades na formação docente. Entre elas, cumpre destacar os instrumentos inovadores para a avaliação *in loco* das licenciaturas e para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (arts. 24 a 26), a serem construídos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em linhas gerais, a resolução aponta para um novo *ethos* na formação de professores, que integre formação superior docente com práticas da educação básica, erradicando os últimos resquícios do modelo 3+1 (três anos de formação geral e um de formação pedagógica). Em uma avaliação preliminar, parece ser uma realidade que privilegia o domínio pedagógico dos conteúdos disciplinares e interdisciplinares, estimulando uma reflexão mediadora que tende a valorizar propostas inovadoras, como o Programa de Residência Docente (PRD), base para o Projeto de Residência Pedagógica posteriormente proposto pelo MEC – e o novo Complexo de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ainda em desenvolvimento.

PARA SABER MAIS

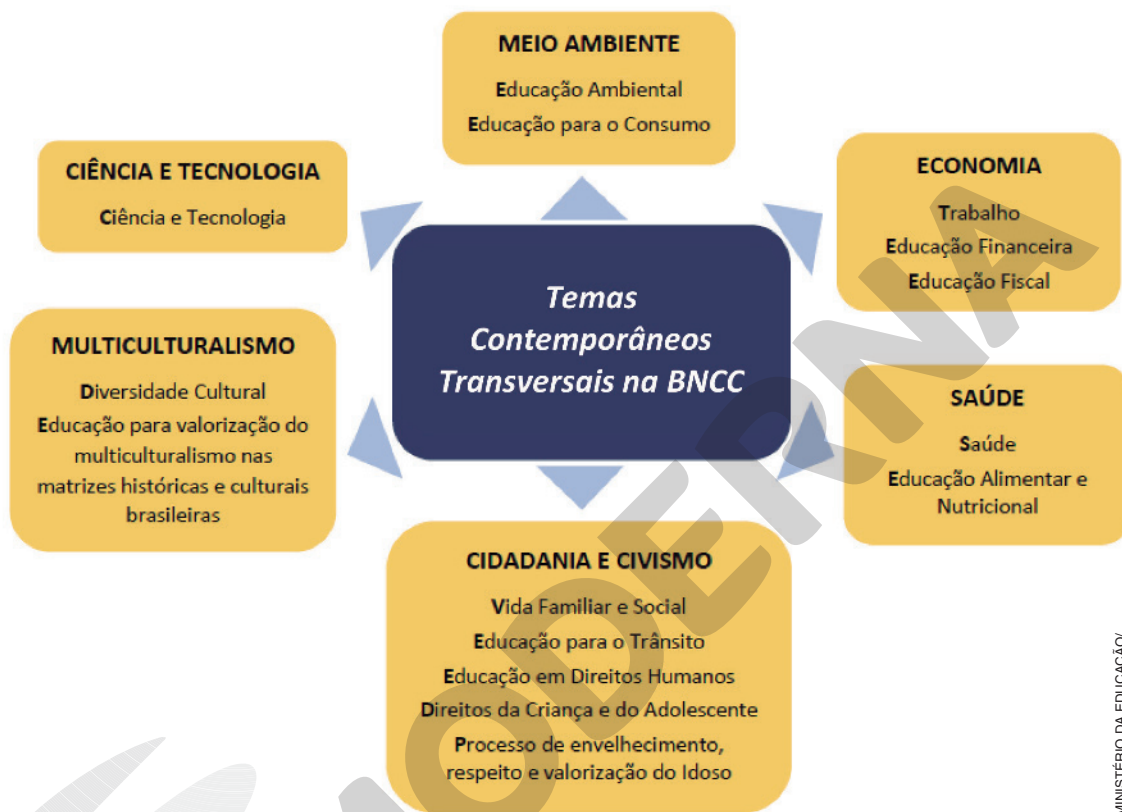
Para ler: NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, n. 350, 2009.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, v. 35, n. 3, 2010.

Temas Contemporâneos Transversais (TCT)

Em que pesem as críticas feitas à BNCC, sobre as quais pode haver ou não concordância, o mais importante para o trabalho docente aqui proposto são as inovações por ela introduzidas, entre as quais os Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Trata-se de temas contemporâneos que “afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 19) e que devem ser trabalhados transversalmente, agregando áreas de conhecimentos por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares, de forma integrada e complementar. Com base em assuntos que atravessam as experiências dos estudantes em seus contextos e contemplam aspectos que contribuem para sua formação cidadã, o professor pode integrar os conteúdos científicos às vivências sociais e políticas dos alunos, no sentido de possibilitar sua interação ativa com a vida social e com o mundo, instrumentalizando-os para um maior entendimento da sociedade em que vivem.

A BNCC não só amplia os temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas também define seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) que englobam 15 Temas Contemporâneos Transversais, a saber: Ciência e Tecnologia; Educação Ambiental; Educação para o Consumo; Trabalho; Educação Financeira; Educação Fiscal; Saúde; Educação Alimentar e Nutricional; Vida Familiar e Social; Direitos da Criança e do Adolescente; Educação em Direitos Humanos; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Diversidade Cultural; e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (veja a imagem abaixo).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL

Esquema elaborado pelo Ministério da Educação em 2019 representando os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.

Com base nesses temas, o professor de Sociologia pode construir diferentes percursos curriculares, de forma a acrescentar e integrar novos aspectos e práticas a seu trabalho.

Considerações finais – o que fizemos aqui?

O presente capítulo teve o propósito de apresentar uma síntese dos conteúdos da maior parte das matrizes curriculares estaduais. Assim, em que pesem algumas considerações gerais, particularmente sobre os currículos relacionados à Sociologia na escola básica, não se buscou uma teorização sobre o currículo ou sobre o livro didático, mas, essencialmente, pontuar aspectos significativos que contribuam para o trabalho prático nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil.

Quanto aos percursos curriculares analisados, todos de redes públicas estaduais, foi possível notar, para além de eixos comuns, como estratificação social, socialização e tantos outros, a preocupação das comunidades escolares/administrativas em contemplar questões específicas de alguns estados, como a questão da terra, em currículos da Região Centro-Oeste. Desse modo, ainda que os percursos considerados aqui constituam uma amostra incompleta, pois não foi possível estender a análise para os programas curriculares de Sociologia da rede pública federal e das redes privadas, temos um quadro geral bastante interessante e, por certo, útil aos professores.

Por fim, buscou-se avaliar a realidade da BNCC do Ensino Médio. No mérito, ao lado da análise de suas características e da base legal, assim como das críticas que lhe são dirigidas, as secretarias estaduais, com o apoio de fundações privadas, estão se movimentando para a implantação da Base nos estados. Foi o que aconteceu, de forma preliminar, em São Paulo, cujo Conselho Estadual de Educação (CEE), em julho de 2020, aprovou o novo currículo a ser implantado progressivamente a partir de 2021, depois de homologado pela respectiva Secretaria Estadual de Educação. O êxito dessa implantação, em São Paulo e nos outros estados, dependerá, entre outros aspectos, do trabalho das secretarias e das percepções que docentes, discentes, entidades científicas e outros atores terão daquilo que se pretende implantar.

QUESTÕES AO PROFESSOR

1. No início do capítulo, fizemos a seguinte afirmação: “Nessa perspectiva, o mais importante para o professor de Sociologia é o compromisso com o ‘olhar’ e a ‘escuta’ do ponto de vista sociológico, de forma a capacitar o estudante a compreender a complexidade do mundo em que vive, as questões sociológicas como questões humanas, significativas para a construção de sua vida, mesmo que não estejam reveladas de forma imediata”.
Com base no que foi conversado neste capítulo, escreva um texto dissertativo em forma de ensaio, propondo a importância da abordagem de determinada questão sociológica para estudantes do Ensino Médio e que é em certa medida “oculta”, ou seja, que se manifesta no cotidiano, mas não é claramente visível. Lembre-se do que diz Wright Mills sobre a “imaginação sociológica”. Seu texto deve abordar:
 - a) o tema ou questão escolhida;
 - b) evidências da relevância do tema para o cotidiano do estudante;
 - c) o olhar sociológico sobre a questão;
 - d) a forma de abordagem da questão em sala de aula.
2. Discussões curriculares partem sempre de uma pergunta central: o que ensinar? Pelo que foi discutido e demonstrado neste capítulo, escreva um breve texto dissertativo sobre o que estrutura as decisões a respeito dos currículos de Sociologia.
3. Quais são os aspectos de similaridade dos currículos de Sociologia do Brasil? E quais são os divergentes?
4. Analisando o currículo de Sociologia da instituição em que você trabalha, que conteúdos recebem maior ênfase? E quais são os que recebem menor ênfase? Quem participa da elaboração do currículo? Escreva um texto breve – máximo de 30 linhas – que proponha uma reflexão sobre o porquê dessa diferença no tratamento de determinados conteúdos e dos procedimentos de elaboração curricular em seu estado ou região.
5. Em grupo, escolham juntos, no conteúdo do capítulo, percursos curriculares de dois estados de diferentes regiões. Em seguida, façam o que se pede.
 - a) Comparem o conteúdo abordado nos percursos dos estados de sua escolha.
 - b) Discutam a relevância dos assuntos.
 - c) Proponham um novo percurso curricular híbrido, eliminando ou somando propostas de conteúdo. Cada participante do grupo deve justificar as mudanças que realizarem.
6. Adotando um dos percursos curriculares estaduais contidos no capítulo, elabore um plano de ensino ou ementa para uma turma de Sociologia que aborde todos os conteúdos propostos.
7. Com base no percurso curricular de sua escolha, selecione um conteúdo e elabore um plano de aula sobre o tema. Além de objetivos de aprendizagem e estratégia de ensino, seu plano de aula deve indicar as habilidades e competências trabalhadas, de acordo com a BNCC.

» Referências bibliográficas

ACRE. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*: caderno 1 – Sociologia. Rio Branco: 2010. Disponível em: <<https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/referenciais-curriculares-da-see-barra-ac>>. Acesso em: 10 maio 2020.

Documento oficial com orientações para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores de Sociologia no Estado do Acre.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. *Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino Médio*. Manaus: Seduc, 2012. Disponível em: <<https://issuu.com/edtf/docs/sociologia>>. Acesso em: 10 maio 2020.

Documento oficial com orientações para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores de Sociologia no estado do Amazonas.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2019.

Obra de referência que apresenta um painel abrangente do cenário educacional brasileiro, com base em dados estatísticos, indicadores e análises, adotando o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 como eixo estrutural.

BOBBITT, F. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

Primeiro livro publicado sobre currículo nos Estados Unidos.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 3*, de 21 de novembro de 2018 (*). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Documento oficial que orienta a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas do Ensino Médio no Brasil.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 11.684*, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Lei que determina a inclusão obrigatória dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio em todo o Brasil.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Principal lei brasileira que institui o Estado Democrático de Direito e assegura os valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 maio 2020.

Lei que disciplina a educação escolar por meio de instituições de ensino, definindo fins, princípios, organização, estrutura, níveis e modalidades de ensino, e o financiamento da educação brasileira.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Plano que determina diretrizes, metas e estratégias da política nacional de educação no período de 2014 a 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

CONSED. *Sobre a Frente*. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/sobre-a-frente-de-curriculo>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Site de acesso às estratégias de trabalho da Agenda da Aprendizagem da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em março de 2019.

CONSED; UNDIME; MOVIMENTO PELA BASE. Novo Ensino Médio. *InfoBNCC* – Boletim Informativo sobre a Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, n. 8, abr. 2020. Disponível em: <<https://consed.info/novoensinomedio/>>. Acesso em: 8 dez. 2020.

Boletim com informações sobre iniciativas e estratégias das secretarias de educação, gestores e professores envolvendo ações relacionadas à BNCC e a atividades não presenciais, em razão da pandemia da COVID-19.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação do Estado. *Ensino Médio: área de Ciências Humanas*. Vitória: Sedu, 2009. (Currículo Básico Escola Estadual; v. 3, Sociologia, p. 95-102.) Disponível em: <[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)>. Acesso em: 10 maio 2020.

Documento oficial com orientações curriculares para subsidiar o trabalho pedagógico do professor de Sociologia nas escolas do estado do Espírito Santo.

MEC; CNE; CP. *Resolução CNE/CP nº 2*, 20 dez. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

MOREIRA, A. F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

Coletânea que reúne textos com foco no debate sobre o currículo, estimulando a crítica e a busca de alternativas.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

Coletânea que reúne reflexões críticas que abordam questões históricas, sociológicas, políticas e epistemológicas do currículo.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Diretrizes curriculares da Educação Básica: Sociologia*. Curitiba: Seduc, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_socio.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

Documento oficial com orientações curriculares para subsidiar o trabalho pedagógico do professor de Sociologia nas escolas do estado do Paraná.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta curricular: Sociologia: novo formato*. Rio de Janeiro: Seeduc, 2010. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/Estado%20RJ/Sociologia.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

Documento oficial com orientações curriculares para subsidiar o trabalho pedagógico do professor de Sociologia nas escolas do estado do Rio de Janeiro.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Lições do Rio Grande: Referencial Curricular: lições do Rio Grande*. Porto Alegre: Seduc, 2009. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

Documento oficial com orientações curriculares para subsidiar o trabalho pedagógico do professor de Sociologia nas escolas do estado do Rio Grande do Sul.

RONDÔNIA. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. *Referencial curricular Ensino Médio*. Porto Velho, 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-MEDIO1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

Documento oficial com orientações curriculares para subsidiar o trabalho pedagógico do professor de Sociologia nas escolas do estado de Rondônia.

SANTOS, M. B. dos. Diretrizes curriculares estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. In: *Revista Percursos*, v. 13, n. 1, jan./jun. 2012.

Artigo que analisa algumas diretrizes estaduais para o ensino de Sociologia e constata a existência de um referencial comum formado por categorias nas fronteiras das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia).

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SE, 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

Documento oficial com orientações curriculares para subsidiar o trabalho pedagógico do professor de Sociologia nas escolas do estado de São Paulo.

SARANDY, F. Propostas curriculares em Sociologia. In: *Revista Inter-Legere*, n. 9, jul./dez. 2011. Dossiê Educação e Sociedade. Natal: UFRJ, 2011.

Artigo que discute a pertinência de um programa unificado de Sociologia no Ensino Médio, com base na análise de algumas propostas curriculares oficiais, livros didáticos e planos de ensino de Ciências Sociais.

SILVA, T. T. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Livro que estuda o currículo e suas implicações na formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos, com base em análises sobre as teorias do currículo.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

O autor faz nesse livro uma reflexão radical sobre o conceito de cultura, sugerindo a noção de antropologia reversa, na qual as sociedades estudadas fariam uma leitura das sociedades ocidentais nos seus próprios termos.



PROJETO DE VIDA

Plano de Desenvolvimento: uma reflexão sobre percursos curriculares

Neste ponto convidamos você a elaborar um novo documento (terceiro documento) para o seu Plano de Desenvolvimento. Para tanto, escreva um texto utilizando os passos indicados a seguir.

- a) Realize uma pesquisa exploratória sobre o currículo adotado em seu estado, sobretudo quanto às seguintes questões: como o currículo oficial foi desenvolvido? Quem participa das decisões sobre currículo em sua região ou estado?
- b) Ainda sobre o currículo, reflita sobre que conteúdos disciplinares você considera dominar bem e aqueles nos quais você sente que precisa de atualização. Vá ao segundo documento do Plano de Desenvolvimento e insira as necessidades de atualização ou aprofundamento de conhecimento como objetivo a realizar.
- c) Com base no conhecimento que elaborou com a leitura deste livro, até o momento, considere cotejar o currículo oficial adotado em sua região ou estado com as competências e habilidades propostas pela BNCC. Você identifica lacunas? Como você poderia resolvê-las em sua prática docente? Elabore um terceiro documento com base nessa reflexão.

A categoria dos livros didáticos no Brasil recebeu diversos sentidos ao longo de décadas em razão das transformações nas funções de textos, impressos e outros suportes materiais utilizados em contexto escolar. E, a despeito do pequeno valor social dado ao livro didático perante outros tipos

de produção textual, isso não justificaria a pouca atenção que lhe é dispensada, pois, conforme vários estudos, os livros didáticos – seja qual for o suporte em que os consideremos – têm sido bem mais que mediadores entre alunos e saberes e práticas institucionalizadas, ou mesmo entre alunos e professores no contexto de sala de aula, já que também têm se revelado como a principal fonte de formação do professor. Daí a necessidade de conhecer melhor esse objeto “variável” e de difícil apreensão que constitui o principal instrumento de escolarização e letramento de grande parte da sociedade brasileira, além de principal referência para um expressivo número de docentes.

Para o historiador da ciência Thomas Kuhn (1922-1996), na obra *A estrutura das revoluções científicas* (São Paulo: Perspectiva, 2001), a ciência se define em grande medida pelas narrativas contidas em seus manuais didáticos: narrativas sobre sua história e origem (com o relato dos feitos de seus maiores heróis), além de teorias, conceitos e métodos apresentados com valor de verdade, a despeito da intensa competição da qual saíram vitoriosos. A história da luta entre paradigmas⁹ distintos, os embates entre teorias contraditórias, a reconfiguração das comunidades científicas, assim como as técnicas de que se utilizam para produzirem a verdade etc., essa história não é contada nos manuais científicos.

É certo que Thomas Kuhn se refere principalmente às ciências naturais e físicas, e que os manuais dos quais trata são os destinados à formação científica, utilizados no Ensino Superior; porém, não se pode negar a generalização de suas afirmações. E ainda que nem todas as suas ideias sejam válidas para se pensar as Ciências Sociais, o que o próprio Kuhn não somente explicita como discute¹⁰, poderíamos exagerar sua ideia original com a seguinte afirmação: o processo de construção e institucionalização de uma ciência se dá, em boa medida, pelo processo de sua inserção no sistema escolar oficial e pela produção de seus manuais de caráter pedagógico.

Para Thomas Kuhn, os manuais são “veículos pedagógicos destinados a perpetuar a ciência normal”¹¹, não são apenas fonte de informações sobre os progressos de uma dada ciência: são, antes de tudo, exemplos da consolidação de uma prática científica, a elaboração da identidade de um campo de saber (KUHN, 2001, p. 175); portanto, os manuais didáticos fornecem aos praticantes de uma ciência os contornos básicos, seu paradigma ou, como preferimos, sua “ideologia de fundo”. Nesses manuais científicos é que estão inscritas e relatadas as realizações atuais da ciência, mais do que em qualquer outro documento, pois eles “expõem o corpo da teoria aceita, ilustram muitas (ou todas) as suas aplicações com observações e experiências exemplares”. (KUHN, 2001, p. 29-30).

A despeito das controvérsias em torno de suas ideias, como a própria noção de paradigma e sua aplicabilidade às Ciências Sociais, ainda permanece válida a noção de exemplaridade dos manuais que, significativamente, mesmo após os trabalhos de Kuhn, permanecem como objetos menos nobres da atividade científica.

Acrescente ao seu Projeto de Vida uma reflexão sobre os usos que o livro didático recebe em sua escola: qual é a relação dos livros didáticos com a produção do conhecimento científico? Escreva uma reflexão sobre essa relação enfatizando a importância dos livros didáticos para a formação docente.

9 Para Thomas Kuhn, um paradigma é um “modelo” ou “padrão”, mas não como em seu uso cotidiano, mais se aproximando de um “precedente jurídico” ou um conjunto de princípios e realizações exemplares que permitem a determinação dos problemas fundamentais – e suas soluções legítimas, “exemplares” –, a aplicação do conhecimento estabelecido e a articulação das teorias. O paradigma oferece ao cientista um conjunto de teorias, técnicas, problemas e suas soluções previstas ou previsíveis, como “uma promessa” de resolução dos problemas tidos por relevantes, porque a própria escolha dos problemas tidos por relevantes ao trabalho científico cotidiano e “normal” já estaria dada pelo paradigma. Em resumo, paradigmas são as realizações científicas acabadas e exemplares.

10 Para uma análise mais detida das ideias de Thomas Kuhn a respeito das Ciências Sociais, ver capítulos XI e XII do livro citado. Sobre a aplicação da noção de paradigma do autor para se pensar as Ciências Sociais, e as dificuldades decorrentes disso, ver Roberto Cardoso de Oliveira, *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 1998, especialmente os capítulos 3 e 7.

11 Ciência normal “significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas”, isto é, em um paradigma (Kuhn, 2001, p. 29), tal como uma atividade de resolução de quebra-cabeças. Num raciocínio circular que lhe rendeu muitas críticas, a ciência normal é a pesquisa fundada num paradigma e um paradigma é aquilo que uma comunidade de cientistas compartilha. Sobre as ideias de paradigma e ciência normal, ver Kuhn (2001), especialmente os capítulos de 1 a 3. Para uma reflexão sobre as ideias de Kuhn, ver Roberto Cardoso de Oliveira (1998).

Temas e conceitos relevantes para o ensino de Sociologia: sugestões de trabalho

Perguntas norteadoras: quais são as possibilidades de trabalhar temas de Sociologia em sala de aula? Como fazer uma abordagem transversal e abrir diálogo inter e transdisciplinar com base nessas aulas? Que competências e habilidades da BNCC serão trabalhadas? Como a Sociologia pode ajudar a pensar o que ocorre no mundo atual?

» Apresentação

Neste capítulo você encontrará sugestões de trabalho para alguns temas de Sociologia ou que integram a agenda científica das Ciências Sociais. Não é intenção dos autores substituir a experiência oriunda de sua prática docente, muito menos impor um modo único de abordar os conteúdos. Ao contrário, nosso objetivo é sugerir possibilidades ao trabalho docente e contribuir com ideias, inspiração e sugestões que sirvam de complemento e enriqueçam suas aulas.

ARQUIVO PESSOAL



Deficiente visual e cadeirante, o professor Osvaldo Moreira escreve na lousa em uma de suas aulas para alunos do 5º ano em Rio Claro (SP). Julho de 2017.

O que você encontrará aqui? Alguns temas foram selecionados para demonstrações práticas de aulas. Assim, você pode conferir planos de aulas completos – ainda que num modelo básico para manter a generalidade –, sugestões de estratégias para a sala de aula, indicações de recursos didáticos e como aplicá-los, bem como exemplos para apoiar a argumentação de uma aula expositiva dialogada.

Sugerimos que você tome as demonstrações práticas deste capítulo como ponto de partida para a construção de suas aulas, como exemplos de boas práticas e como fonte de inspiração.

Você pode observar que as aulas planejadas buscaram ficar tão próximas quanto possível de sua aplicação direta à realidade da sala de aula, mas ajustes serão inevitáveis. Isso porque, para a elaboração de aulas que efetivamente possam ser desempenhadas em contexto real de sala de aula, cada docente leva em conta no ato de planejamento a realidade com a qual se defronta em sua escola e não em outra, os alunos com os quais trabalha e não outros, e assim por diante. Um plano geral sempre correrá o risco de prever mais ou menos do que efetivamente se pode fazer em contexto prático.

Exatamente por isso é que buscamos nas demonstrações de aula a seguir um recorte o mais específico possível dos temas selecionados, porém não tão específico a ponto de dificultar ao leitor a compreensão de onde o conteúdo poderia ser inserido num conjunto mais amplo de temas do plano de curso. Por outro lado, um plano de aula que previsse um conteúdo extenso demais, que abarcasse exaustivamente todo o tema, estaria completamente distante de um tempo de aula de 50 minutos, que na prática pode significar 25; ou seja, seria fantasioso e nada aplicável. Contamos com nossa própria experiência docente para ajustarmos a dose entre propor algo muito específico e algo muito geral. Em alguns contextos, os planos de aula que propomos aqui como demonstrações de aulas podem ser diretamente aplicados. Noutros, exigirão ajustes.

Um mapa conceitual abre o planejamento de cada conteúdo temático, favorecendo a compreensão dos conteúdos recortados e das abordagens teóricas selecionadas. Mas perceba que o mapa conceitual refere-se ao conteúdo adotado para ser tratado em sala do Ensino Médio; não pretende, portanto, ser exaustivo quanto ao conhecimento científico acumulado na área.

Alguns destaques merecem ser notados. Além dos planos de aula, incluindo procedimentos, recursos didáticos e avaliação da aprendizagem, o item “Como fazer” deve ser entendido como o modo como os autores imaginaram um percurso argumentativo e didático para a sequência de aulas indicadas. Um percurso possível, mas não o único. Observe ainda que, para cada tema selecionado, sugerimos uma sequência de três aulas iniciais para a abordagem do conteúdo, mas não um curso completo. Seleções e recortes também foram feitos no próprio conteúdo tratado, incluindo referências teóricas, autores e conceitos fundamentais. Por fim, propomos questões de avaliação da aprendizagem e de fixação de conteúdos com chaves de resposta, além da indicação de filmes, documentários, jogos (digitais ou não) e outros recursos (como tabelas, esquemas etc.), que podem ter aplicação prática direta em sua aula.

O ideal é que este capítulo seja lido tendo os capítulos precedentes como pano de fundo, como demonstração do que naqueles foi apresentado em forma teórica. Ao final do presente capítulo, sugerimos algumas atividades para que você possa exercitar as propostas aqui contidas, num curso de formação continuada, e uma vivência para auxiliar na elaboração de seu Plano de Desenvolvimento.

PARA SABER MAIS

Para ler:

FERNANDES, F. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, F. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1975.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. *Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia*. In: MORAES, A. C. (coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

Panorama geral do capítulo

Para que você tenha uma visão de conjunto do capítulo, resumimos neste quadro seus principais itens e temas. Como você verá, cada tema segue um padrão de exposição. Todos os temas têm o mesmo número de aulas propostas, bibliografia sugerida, competências e habilidades da BNCC trabalhadas, a seção “Como fazer” e ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema. Apenas o Conteúdo temático 4 difere um pouco desse esquema, pois trata-se de uma aula de referência.

Tema 1 – Conteúdo temático: Cultura e natureza
Mapa conceitual – Tema 1 Plano de aula: sequência didática inicial 1ª aula: o conceito de cultura e o de etnocentrismo. 2ª aula: desenvolvimento do conceito de cultura. 3ª aula: fechamento da discussão sobre cultura e etnocentrismo; a observação participante.
COMO FAZER Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo. Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.
Tema 2 – Conteúdo temático: Estratificação social
Mapa conceitual – Tema 2 Plano de aula: sequência didática inicial 1ª aula: estrutura social e pertencimento. 2ª aula: continuação da aula anterior. 3ª aula: a noção de classe social.
COMO FAZER Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo. Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.
Tema 3 – Conteúdo temático: Estado, cidadania e democracia
Mapa conceitual – Tema 3 Plano de aula: sequência didática inicial 1ª aula: introdução aos conceitos de Estado, cidadania e democracia. 2ª aula: o surgimento do Estado moderno. 3ª aula: formação histórica do Estado no Brasil e limites da democracia brasileira.
COMO FAZER Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo. Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.
Tema 4 – Aula de referência. Conteúdo temático: Regimes políticos
Mapa conceitual – Tema 4 Plano de aula: sequência didática inicial: democracia e ditadura.
COMO FAZER Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo. Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.

Tema 5 – Conteúdo temático: Pensamento decolonial, racismo e etnicidade

Mapa conceitual – Tema 5

Plano de aula: sequência didática inicial

- 1ª aula: contestando o eurocentrismo.
- 2ª aula: o colonialismo e a ideia de raça.
- 3ª aula: conceitos básicos do pensamento decolonial.

COMO FAZER

Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo.
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.

Tema 6 – Conteúdo temático: Questão de gênero

Mapa conceitual – Tema 6

Plano de aula: sequência didática inicial

- 1ª aula: o feminismo e a desconstrução do machismo.
- 2ª aula: feminismo e racismo.
- 3ª aula: gênero, feminismo e interseccionalidade.

COMO FAZER

Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo.
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.

Tema 7 – Conteúdo temático: Mídia, redes sociais e comunicação

Mapa conceitual – Tema 7

Plano de aula: sequência didática inicial

- 1ª aula: introdução aos conceitos sociológicos sobre meios de comunicação de massa.
- 2ª aula: capitalismo e meios de comunicação de massa.
- 3ª aula: mídias, *fake news* e redes sociais e sua influência na socialização das pessoas.

COMO FAZER

Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo.
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.

Tema 8 – Conteúdo temático: Ideologia e cultura de massa

Mapa conceitual – Tema 8

Plano de aula: sequência didática inicial

- 1ª aula: introdução ao conceito de ideologia.
- 2ª aula: o conceito de cultura e sua relação com a ideologia.
- 3ª aula: produtos da cultura de massa.

COMO FAZER

Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo.
Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema.

Conteúdo temático: Cultura e natureza

Mapa conceitual – Tema 1

Edward Tylor (1832-1917): “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”

O etnocentrismo é a tendência a observar o mundo desde a perspectiva particular da cultura a que se pertence.

CONCEITOS

Clifford Geertz (1926-2006): [O homem] “é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.”

ETNOCENTRISMO

ASPECTOS RELEVANTES

A cultura condiciona a visão de mundo do ser humano.

A cultura interfere no plano biológico.

As pessoas participam diferentemente de sua cultura.

A cultura tem uma lógica própria.

A cultura é dinâmica e se transforma.

A cultura está relacionada às representações que fazemos do mundo e de nós próprios.

CULTURA

DETERMINISMO BIOLÓGICO

Atribui ao aparato biológico humano, como se fossem inatas e imutáveis, características de grupos ou pessoas, que são na verdade socialmente adquiridas.

OPOSIÇÕES

DETERMINISMO GEOGRÁFICO

Raciocínio similar ao determinismo biológico, com a diferença de que atribui determinadas características humanas às condições geográficas.

DETERMINISMOS GERAM ESTEREÓTIPOS

Rótulos que atribuímos a pessoas ou grupos, algo comum, esperado, e que pensamos ser verdadeiro. Se pensarmos num grupo como formado de pessoas com as mesmas características, sem atentar para as diferenças entre elas, isso será um estereótipo. Alguns exemplos comuns são: os criminosos são de origem pobre, mulheres bonitas são pouco inteligentes, mulheres inteligentes são feias etc. Esses exemplos representam coisas que podemos pensar a respeito de outros, mas que não correspondem necessariamente ao que se encontra no mundo. Essa forma de pensar pode levar ao *bullying* e, em condições extremas, até ao genocídio, como ocorreu na Alemanha nazista, com a matança de milhões de judeus.

Plano de aula: sequência didática inicial

1ª aula

Objetivos específicos

- Despertar no aluno a compreensão do conceito de cultura com base na distinção entre determinismo biológico, determinismo geográfico e cultura, mobilizando para isso operações de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais e culturais.
- Promover a compreensão da relação entre natureza e cultura e entre o biológico e o social.
- Fixar o conceito de etnocentrismo.

Conteúdos

- Determinismo biológico, determinismo geográfico e cultura.
- Etnocentrismo.

Procedimentos de ensino

- Aula expositiva dialogada, acompanhada ou não de esquemas conceituais, organizados em *slides* ou desenhados na lousa. Tempo: 25 minutos.
- Responder às questões levantadas pelos alunos. Tempo: 10 minutos.
- Orientar a classe sobre a atividade de avaliação. Tempo: disponível.

Recurso utilizado

Lousa ou projetor.

Avaliação

- Exercício para casa: assistir ao filme *Nell* (Direção: Michael Apted. Produção: Renee Missel e Jodie Foster. Intérpretes: Jodie Foster, Liam Neeson e outros. Estados Unidos: FoxVideo, 1994. 1 DVD, 115 min) e responder por escrito às questões conforme detalhamento em “Como fazer”.

2ª aula

Objetivos específicos

- Promover a compreensão do conceito de cultura e de seu desenvolvimento.
- Despertar o interesse e a capacidade de compreender cognitivamente o mundo humano com base na noção de cultura e de como ela opera.

Conteúdos

- Conceitos destacados na literatura.
- Desenvolvimentos a partir de Boas, Mauss, Geertz, Lévi-Strauss e Sahlins.



Ritual do Quarup. Aldeia Wauja Piyulaga, Terra Indígena Xingu. Gaúcha do Norte (MT), 2019.

- A cultura condiciona a visão de mundo do ser humano.
- A cultura interfere no plano biológico.
- Os indivíduos participam diferentemente de sua cultura. A cultura tem uma lógica própria.
- A cultura é dinâmica e se transforma.
- A cultura está relacionada às representações que fazemos do mundo e de nós próprios.

Procedimentos de ensino

- Reflexão com a classe sobre as respostas às questões sobre o filme *Nell*. Tempo: 5 minutos.
- Aula expositiva e dialogada, acompanhada de *slides* ou desenhos feitos na lousa. Tempo: 25 minutos.
- Orientação para a atividade de pesquisa (observação participante) de um bairro, uma instituição, a própria escola ou a cidade: organizar a atividade e fornecer as orientações necessárias. Veja o item “Outros recursos” para a orientação, com a descrição de como desenvolver a atividade de pesquisa. Transmita sua orientação passo a passo de como realizar a experiência etnográfica: como registrar as observações e como fazer a apresentação dos resultados. Tempo: 20 minutos.

Recurso utilizado

Lousa.

Avaliação

- Exercício: pesquisa empregando a observação participante sobre um bairro, uma instituição, a própria escola ou a cidade.

3ª aula

Objetivo específico

- Fechamento da sequência de aulas iniciais para o presente tópico.

Conteúdos

- Cultura.
- Etnocentrismo.
- Observação participante.

Procedimento de ensino

- Atividade de debate com base nos resultados obtidos na atividade de observação participante. Tempo: 40 minutos.

Recurso utilizado

Lousa.

Avaliação

Não há avaliação a ser proposta.

Bibliografia sugerida ao professor

ARON, R. *As etapas do pensamento sociológico*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Nesse livro clássico, Raymond Aron perpassa a obra de alguns dos principais autores do pensamento sociológico, como Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto e Weber, além de abordar a reflexão de Marx, Comte e Tocqueville sobre a revolução de 1848 na França, processo que se estendeu para outros países da Europa Ocidental, em um movimento conhecido como “Primavera dos Povos”. Trata-se de uma obra importante para a formação continuada de professores, pois promove o resgate teórico de autores seminais das Ciências Sociais.

BERGER, P. I. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

Obra que se destina principalmente a leigos e estudantes de Sociologia, disciplina que, para o autor, inscreve-se numa tradição humanista e constitui uma expressão moderna do pensamento crítico e de uma autoconsciência da sociedade. O professor em formação continuada encontrará nela uma perspectiva abrangente para compreender as engrenagens do mundo humano – primeiro passo para a liberdade, diria Berger –, apoiada nos fundamentos filosóficos das Ciências Sociais e em exemplos de análise da vida concreta, que serão uma fonte de inspiração para suas aulas.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Obra essencial para a atividade docente por seu poder de síntese didática do tema cultura, ao fazer um breve histórico do desenvolvimento do conceito de cultura. Ao mesmo tempo promove uma discussão interessante sobre os determinismos biológico e geográfico, o que permite ao professor abordar como primeira aproximação temas atuais da agenda científica e pública, como a questão de gênero e o racismo.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Importante resenha da obra *Street corner society*, de William Foote Whyte, um clássico dos estudos urbanos, publicada no Brasil com o título de *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 (tradução de Maria Lúcia de Oliveira). Os “dez mandamentos” da observação participante mencionados pela autora são de extrema relevância para o pesquisador.

Competências e habilidades trabalhadas (BNCC)

Competência geral 1:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidades:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

> Como fazer

A palavra cultura já recebeu dos antropólogos uma infinidade de definições. Uma das mais atuais afirma que a cultura é um mecanismo de controle, uma espécie de “rede de significados” na qual todos nós vivemos, como ensina o antropólogo norte-americano Clifford Geertz. Isso quer dizer que as pessoas atribuem sentido a tudo que as rodeia. Assim, tudo para nós tem um significado, uma ideia e um valor relacionados.

Não agimos simplesmente, mas nossas ações têm um sentido qualquer que o antropólogo procura descobrir. Nossas ações são sempre orientadas por esse sentido, esse significado, para que possam ser compreendidas por outros indivíduos da mesma sociedade ou grupo social. Até o piscar de olho pode ser compreendido como fenômeno social. Quando piscamos flertando com alguém estamos transmitindo uma mensagem. Geertz nos diz que o antropólogo tenta o tempo todo descobrir o que as pessoas de determinada sociedade fazem e o que pensam estar fazendo. Isso nada mais é do que tentar entender o sentido que elas atribuem às suas ações.

Vamos propor aqui um caminho expositivo sobre o assunto das aulas planejadas, como possibilidade de exposição dialogada, com seus principais argumentos, exemplos e perguntas que devem ser dirigidos aos alunos do Ensino Médio. Ao final, será abordada em detalhes a atividade sugerida na primeira aula.

O antropólogo Roque de Barros Laraia chama de determinismo biológico uma maneira de pensar segundo a qual os hábitos e costumes de um povo são fruto de sua biologia ou genética. Esse tipo de pensamento é facilmente encontrado hoje em dia, embora tenha surgido há vários séculos. Um exemplo de determinismo biológico é dado por aqueles que pensam, por exemplo, que todos os portugueses são burros, todos os japoneses são inteligentes, todos os negros são preguiçosos, todas as mulheres são frágeis, todos os indígenas são bêbados, e assim por diante. É pela própria condição de se ter nascido português, japonês, negro, mulher ou indígena, conforme os exemplos dados, que o determinismo biológico atribui a eles características que, na maior parte das vezes, são defeitos e, portanto, carregam uma boa dose de preconceito e dão origem a estereótipos.

Essas características, segundo esse tipo de pensamento, seriam inatas, ou seja, nasceriam com esses indivíduos. Falar em determinismo biológico, portanto, é dizer que se está atribuindo ao âmbito da biologia humana qualidades, positivas ou negativas (defeitos), de grupos ou pessoas. Certas

características que temos nascem conosco. São, contudo, apenas características físicas: a cor dos cabelos, a cor dos olhos, o sexo (se homem ou mulher). Hoje, as manifestações dessas determinações genéticas podem ser alteradas: podemos pintar os cabelos, usar lentes de contato coloridas e fazer operações para mudança de sexo! A sociedade atua também sobre nosso corpo, que não é apenas um produto biológico, mas social e cultural.

Tanto quanto nosso corpo, nossa personalidade, nosso caráter e nossos costumes são construídos na vida em sociedade. Cabe às Ciências Sociais explicar os costumes e as normas sociais relacionados a eles. Assim, não há nada de inato no que fazemos e pensamos. Dificilmente uma pessoa pensa e faz a mesma coisa por toda a sua vida: esse é só um indício de como somos modelados pela sociedade e pela cultura, num grau maior do que imaginamos a princípio. Mas você, professor, sabe por experiência própria o quanto é difícil aos alunos do Ensino Médio compreender a distinção entre as características inatas e físicas e as que são culturalmente construídas.



Dois jogadores jogam xadrez em Nova York (EUA), 2020. Medidas ligadas à biossegurança (uso de máscaras) provocam novos comportamentos.

Uma primeira aproximação que você pode fazer é propor aos alunos pensar criticamente sobre os exemplos dados acima: será que todos os portugueses são burros? Não há portugueses inteligentes? E, de forma inversa, será que todos os japoneses são inteligentes? Não há japoneses burros? Todos os negros são preguiçosos? Não existem brancos preguiçosos? Todas as mulheres são frágeis?

Nenhum homem, nunca, é mais frágil que uma mulher? Ou, em outras palavras, nenhuma mulher é mais forte do que nenhum homem? E todos os indígenas são realmente bêbados? Não há nenhum que seja sóbrio?

Feitas essas perguntas, indague ainda: o que, exatamente, consideramos inteligência, burrice, preguiça, fragilidade, embriaguez? Algumas pessoas são muito talentosas para a Matemática, mas não aprendem com facilidade línguas estrangeiras, por exemplo. Outras aprendem facilmente conhecimentos de História, mas não são tão habilidosas com as normas da Língua Portuguesa. Quem pode ser considerado inteligente ou não? Algumas pessoas estão sempre prontas para trabalhar ou para fazer atividades físicas, mas não se concentram com facilidade para estudar. Outras detestam atividades físicas e preferem tocar instrumentos musicais, viajar ou estudar. O que podemos chamar de preguiça nesses casos? Algumas mulheres exercem muita força física nas academias de ginástica e musculação, ou são grandes ginastas; outras revelam extraordinária força de vontade ou talento para governar nações inteiras com pulso firme. Elas são realmente frágeis? Pessoas que não têm o hábito de beber geralmente parecem embriagadas ao tomar uma simples dose de bebida alcoólica, antes de pessoas que bebem regularmente. O que se pode chamar de embriaguez?

Explique aos alunos que os exemplos dados são pensamentos comuns na sociedade brasileira e constituem características atribuídas a certos grupos por nossa cultura. Se uma característica é atribuída a um grupo como se fosse inata, por herança biológica, então ela deve estar presente em todos os membros desse grupo, sem exceção. Caso não esteja, não é uma característica inata. Quando atribuímos qualidades que não são reais a determinados grupos, podemos dizer que elas são imaginadas, isto é, que pensamos nelas como se fossem reais, mas um exame crítico do mundo nos mostra que se trata apenas de nossa forma de pensar sobre esses grupos. E nossa forma de pensar constrói nossa percepção da realidade. Compreender o mundo é uma forma de pensar sobre ele. E, em certo sentido, a realidade é a forma como pensamos.

Podemos questionar se algumas pessoas são realmente mais inteligentes do que outras, ou se apenas tiveram mais oportunidades, mais incentivos, ou mais interesse em aprender. Também podemos questionar se a preguiça, a bebida e a fragilidade, nos exemplos dados, não são fruto de uma visão estereotipada de certos grupos e para que tais estereótipos servem. Quando repetimos milhares de vezes que mulheres são frágeis, tanto mulheres quanto homens passam a acreditar que isso é verdade e a se considerar fortes (homens) ou frágeis (mulheres). Essa é uma forma de ensinar as mulheres a serem frágeis e os homens a serem fortes, ainda que fisicamente e intelectualmente conheçamos mulheres mais fortes do que muitos homens.

Tais estereótipos estão permeados de preconceitos e expressam relações hierarquizadas. O contrário da fragilidade feminina é, como vimos, a força masculina. O contrário do negro pensado e imaginado como preguiçoso é um branco trabalhador. O contrário de um indígena pensado e representado como bêbado é um branco sóbrio. Estão escondidas, nesses exemplos, relações de poder e dominação entre brancos e negros, brancos e indígenas, homens e mulheres, brasileiros e estrangeiros. Portanto, o determinismo biológico pode ser uma forma de dominação, dependendo de como ele é utilizado. O grupo dominante atribui, por meio do determinismo biológico, qualidades negativas aos grupos dominados.

Para aprofundar sua exposição, você pode começar refletindo criticamente sobre o conceito de Edward Tylor (1832-1917): cultura como “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871, *apud* LARAIA, 2001, p. 14). Em seguida, abordar algumas definições existentes na literatura e destacar seus principais aspectos e contribuições. Para concluir, demonstrar como opera a cultura, seguindo a argumentação de Laraia no livro *Cultura: um conceito antropológico*.

A atividade com o filme *Nell* deve ser realizada do seguinte modo: em primeiro lugar, leia ou comente a sinopse do filme. Esse é um procedimento que se sugere sempre que um livro, jogo ou filme é indicado aos alunos, porque não basta simplesmente sugerir-los, mas é preciso provocar nos alunos o desejo de assistir à obra. O filme conta a história de uma garota (Jodie Foster) que vive isolada com a mãe em uma floresta. Sem contato com outras pessoas, ela e a mãe inventam uma linguagem própria. Com a morte da mãe, a moça é encontrada por um médico (Liam Neeson). Fascinado pelo mistério que envolve a jovem, ele tenta ajudá-la a integrar-se à sociedade.

Orientações para a classe: peça aos alunos que se reúnam em grupos e assistam ao filme *Nell*. Sugira que façam isso com as seguintes questões em mente:

1. Como o filme descreve as características de uma pessoa criada fora da sociedade convencional, isto é, sem contato com outras pessoas da sociedade mais ampla em que está inserida?
2. Como você percebe a relação entre a personagem Nell e as que buscam “civilizá-la”?
3. Como você relaciona o filme com a frase: “se uma característica é atribuída a um grupo como se fosse inata, por herança biológica, então ela deve estar presente em todos os membros desse grupo, sem exceção”?
4. É correto afirmar que o fato de Nell ser como é se deve à sua herança genética? Justifique.

5. Para você, o que exemplificaria melhor, no filme, a influência da cultura em nossas personalidade e conduta? (O exemplo deve, necessariamente, ser uma cena ou situação do filme.)

Para concluir o debate, peça aos alunos que preparem um texto com base nas questões propostas e compartilhem os resultados com toda a classe.

Outra possibilidade de projeto de ensino interessante e que propiciará reflexões dos alunos sobre o conteúdo “cultura” é a produção de documentários. Organize os estudantes em grupos e peça a cada grupo que produza um documentário. Prepare a atividade com aulas prévias sobre noções de roteiro, enquadramento de câmera, edição. Talvez você precise estudar um pouco antes, mas pode ser divertido. E, claro, pense em recursos de fácil acesso, como o *smartphone* para a captura de som e imagem. Logo, tudo deve ser planejado para ser simples. O objetivo não é concorrer a nenhuma premiação, mas levar a classe a uma experiência criativa, cognitiva e estética, por meio de uma abordagem transversal recheada de aprendizagem.

Uma vez preparados os estudantes, certifique-se de que estejam motivados e munidos do necessário para a execução do projeto. Explique que o documentário deve abordar diferentes espaços, eventos e instituições de interesse da comunidade ou bairro onde se localiza a escola: a feira local, o comércio, o posto de saúde, a própria escola, a sede da prefeitura, as igrejas, o campinho de futebol etc. Ajude cada grupo a definir o objeto do documentário. Cada documentário deve produzir uma “descrição densa” do espaço ou instituição definida. Você pode utilizar o material sugerido em “Outros recursos” (veja mais adiante) para a preparação dos alunos. Estabeleça um tempo para cada documentário, de preferência curto e que possibilite a exibição de todos em uma única aula.

Aproveite para aprender junto com os estudantes sobre *softwares* de edição de vídeos, o que é uma ótima oportunidade para usar o laboratório de informática, se sua escola tiver um, e de envolver docentes de outros componentes curriculares. As vozes e a perspectiva dos atores (“nativos”) devem ser favorecidas. Acompanhe, oriente e auxilie os alunos na produção e na edição final. Terminada a atividade, reúna os grupos para uma mostra de documentários.

Jogo recomendado

Huni Kuin: os caminhos da jiboia. Desenvolvedores: Guilherme Meneses, coletivo indígena Beya Xinã Bena (Cultura Novo Tempo) e outros. Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.gamehunikuin.com.br/downloads/>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

Descrição: jogo eletrônico que aborda aspectos da cultura do povo indígena Kaxinawá (ou Huni Kuin, como se autode-

nominam) e resgata conhecimentos e memórias indígenas por meio da linguagem dos *videogames*. Ao disputá-lo, os jogadores entram em contato com saberes indígenas – na forma de cantos, grafismos, histórias, mitos e rituais.

Atividade sugerida: solicite aos alunos que: 1) apresentem uma produção textual sobre o jogo, comentando sua experiência com ele e os aspectos que mais chamaram a atenção; 2) descrevam o que aprenderam sobre a cultura dos Huni Kuin; 3) estabeleçam relações com o conteúdo estudado em aula.

Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema

Quem foi que inventou o Brasil?

Foi seu Cabral, foi seu Cabral

No dia vinte e dois de abril

Dois meses depois do Carnaval

(BABO, L. História do Brasil, 1934.
In: *Superinteressante*, 31 jan. 1995.)

Que tal um estudo sobre o tema Carnaval? Aqui desejamos saber qual é o sentido do Carnaval, por que ele existe e por que existe dessa forma e não de outra no Brasil. E mais, o que nós, brasileiros, pensamos sobre ele. E, ainda, o que ele, o Carnaval, nos diz sobre o Brasil. Sim, porque o Carnaval, como todo fenômeno cultural, tem algo a dizer sobre a sociedade de cuja cultura faz parte. É que todo fenômeno cultural é sempre uma narrativa sobre a sociedade que lhe deu origem.

E o que dizemos sobre nós mesmos por meio do Carnaval? A análise pode ser baseada no artigo “Carnavais, paradas e procissões: reflexões sobre o mundo dos ritos” (In: *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 1, maio 1977), do antropólogo Roberto DaMatta. Como DaMatta, você pode sugerir aos alunos uma análise comparativa, ou seja, a compreensão do Carnaval e de alguns aspectos de nossa sociedade por meio de contrastes ou oposições entre dois rituais da sociedade brasileira, como o Carnaval e as comemorações do Dia da Independência.

Você pode fazer uma primeira distinção entre rotina e rito. A primeira faz parte do dia a dia, da vida diária e repetitiva da ordem do cotidiano. Os ritos ou rituais escapam à rotina da vida diária, são o extraordinário, estão situados fora desse dia a dia. No entanto, note bem, esses ritos de que tratamos são previstos no calendário oficial e construídos pela e para a sociedade. Você então deve mostrar aos estudantes que o Carnaval está associado a momentos de alegria, efervescência e, ainda, a ruído, dança, música, confusão, barulho, êxtase, transgressão.

Toda festa é uma transgressão dos interditos. Ela sempre está associada a momentos de exageros de toda ordem e à supressão, mesmo que provisória, das normas. Na sequência, chame a atenção dos alunos para uma

segunda distinção importante: entre os ritos *formais*, que são as cerimônias, as solenidades, os congressos, as reuniões de trabalho, os funerais, a parada militar do dia da pátria etc., e os *informais*, que são as festas, os bailes *funk*, as comemorações espontâneas, o Carnaval etc. Mas há também uma continuidade entre os ritos formais e os informais, pois existem posições intermediárias, que são os aniversários, encontros de amigos, procissões religiosas, a procissão do Congo etc.

Após isso, convide (segundo um planejamento prévio de ensino) o professor de História para uma aula conjunta sobre a história do Carnaval no Brasil. O componente curricular Arte pode contribuir com a apreciação e análise dos ritmos e letras de sambas-enredo, das fantasias e da organização cenográfica de um desfile de blocos carnavalescos. Você pode ainda sugerir à classe que crie um bloco ou mesmo uma festa de Carnaval na escola. Para isso, você pode convidar o professor de Educação Física para as atividades de coreografia, produção e ensaio. Componentes curriculares como Química e Física podem atuar junto com Arte sobre diferentes conteúdos. O professor de Língua Portuguesa talvez se interesse pela análise de gêneros de narrativas, assim como os de Matemática e Geografia podem contribuir conjuntamente com uma pesquisa sobre calendários.

Outros recursos

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: COMO FAZER

As sugestões que seguem são princípios de pesquisa que você certamente já conhece, mas que talvez nunca tenha chegado a praticar. Trata-se da observação participante. Essa técnica é muito utilizada por antropólogos em campo. O objeto de estudo por meio de observação participante não é apenas o folclore, nem mesmo aquilo que é mais visível (como, por exemplo, as características físicas ou culturais do lugar); o principal é o comportamento concreto das pessoas e o que elas pensam sobre si mesmas.

- 1) Tudo é importante para um observador atento: como as pessoas vivem nesse lugar? O que elas fazem e como fazem? Como se comportam? Que sentimentos expressam? E, principalmente, o que elas pensam sobre o que fazem? É importante olhar as coisas miúdas da vida cotidiana e aprender a ouvir e a dialogar com os próprios sujeitos da vida local.
- 2) Deve-se receber com naturalidade qualquer resposta dada e todo comportamento observado. E nunca, absolutamente, esquecer-se da ética no trabalho em campo: não se deve “forçar” ninguém a qualquer coisa (a responder a uma pergunta, a posar para fotos etc.) nem revelar sua identidade ou distorcer as informações.
- 3) A ideia fundamental da observação participante é: considerar (vivenciar) o estranho como familiar. Trata-se de um estudo “por dentro” de um contexto cultural distinto, um estudo intensivo feito por meio de um “mergulho profundo na diversidade”. Nessa atividade você é um verdadeiro “detetive cultural”. Tentar experimentar o que outros seres humanos experimentam é exercício de crescimento humano rico, além de ser um método de produção do saber.

4) Buscar sempre o “ponto de vista nativo”, isto é, você deve pensar como a pessoa do lugar pensa e tentar compreender as coisas do modo como ela compreende. Nem sempre o que é bom para você é bom para o outro; então, deve-se tentar compreender o sentido para o outro do que ele vive e faz e suas justificativas.

5) A observação participante tem três momentos básicos:

1º momento: estranhamento da cultura local (isso permite “aguçar” nossa atenção para tornar um problema o que talvez pareça natural);

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

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

6) A expressão “observação participante” quer dizer exatamente o que as palavras significam: você deve observar tudo, e com grande curiosidade; observar tudo diretamente e não se contentar com o que lhe contam; “participante” porque você deve “pôr a mão na massa”, se for possível – fazer o que as pessoas fazem e experimentar seu modo de vida e suas atividades diárias ou mesmo seus problemas e dilemas. É participante também porque não exclui a necessidade do diálogo para a compreensão; quer dizer, respeitar a alteridade não é ser indiferente e eximir-se de expressar o que pensa, com sinceridade, mas, ao contrário, dizer o que pensa e estabelecer um diálogo franco e honesto em busca de compreensão intelectual em relação ao outro. Mas também sempre deve estar aberto a mudanças em si mesmo.

MARY EVANSZUMA PRESS/FOTARENA



À esquerda, B. Malinowski conversa com um nativo durante sua pesquisa etnográfica nas Ilhas Trobriand, no Pacífico ocidental, em foto do período de 1915 a 1918.

Continuação

7) Três aspectos devem ser observados:

- a) a estrutura ou anatomia do lugar (o que há nele, como está organizado e como funciona?). E também a estrutura social, a hierarquia, os conflitos e solidariedades, os problemas etc.;
 - b) os comportamentos típicos das pessoas (como elas fazem as coisas que fazem?);
 - c) as ideias importantes (o que as pessoas pensam sobre o que fazem?), mas também: histórias, contos, folclore, ditados populares, o que comem, palavras ou frases típicas etc. Em outras palavras, estudar a mentalidade ou a alma do lugar.
- 8) A comparação é fundamental. Não para julgar, mas para perceber as diferenças. Não se trata de fazer uma comparação moral no pior sentido, ou seja, do ponto de vista dos valores e na qual se busca uma espécie de classificação entre realidades diferentes. Mas uma comparação entre duas realidades distintas para que, com base nesse olhar comparativo, se possam desvendar nuances antes não percebidas e aprofundar a compreensão intelectual das pessoas de ambas as realidades comparadas: você e o outro.
- 9) O resultado da observação participante é um relato escrito sobre tudo o que você aprendeu, mas para conseguir isso

você deve anotar tudo: o que vê, o que lhe contam, suas conversas, suas descobertas, o que sente a respeito do que vivencia; o diário deve ser preenchido todo dia à noite, por exemplo. Cuidado com as anotações: o diário não deve ser mostrado às pessoas do lugar, e você não pode ofendê-las. O resultado também pode ser a produção de imagens que falem por si sós.

- 10) Na observação participante busca-se a valorização dos “fatos imponderáveis da vida social”, como a rotina do trabalho diário; não apenas o que se diz, mas como se diz e o tom usado para dizer; não apenas o que se consome, mas como se consome; o modo como as pessoas se movimentam, andam, se vestem, tratam as outras pessoas, cuidam do corpo e riem; a existência de conflitos ou de fortes laços de amizade e as simpatias momentâneas entre as pessoas; como demonstramos aceitação ou rejeição; as reações emocionais daqueles que o cercam e o que geram alegria ou tristeza. Em resumo, busque apreender a subjetividade dos indivíduos do grupo que observa e compreender padrões de comportamento e interação e as razões subjetivas pelas quais as pessoas fazem o que fazem e como fazem.

Tente traduzir essa orientação para lidar com grupos urbanos modernos, mas sempre em busca de suas subjetividades e padrões de consciência, comportamento e interação.

COMO FAZER UMA ENTREVISTA

Pode-se definir a entrevista como uma técnica de pesquisa em que o pesquisador se apresenta ao pesquisado e lhe formula perguntas para obter certas informações relacionadas à pesquisa em curso. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas Ciências Sociais e muitos a consideram a técnica por excelência da investigação social, comparável ao tubo de ensaio na Química, ao microscópio na Microbiologia e ao telescópio na Astronomia. Não existem regras fixas para a realização de entrevistas, mas aí vão algumas orientações de pesquisadores experientes:

1. Antes de tudo, deve-se explicar o objetivo da entrevista ao entrevistado, para que ele se inteire da relevância da pesquisa. Ele tem esse direito.
2. Tenha clareza de seus objetivos e dos objetivos da pesquisa. As perguntas formuladas devem ter em vista a coleta de informações que atendam aos objetivos da pesquisa e tão somente isso. Cada pergunta deve ter um objetivo e não ser feita em vão.
3. Receba com naturalidade qualquer resposta; se for “não sei”, anote em seu diário de campo: “não sabe”; naturalmente, sem espanto. Por exemplo: ao perguntar sobre “coleta seletiva”, imagine que o entrevistado reaja com um “como assim?”; você deve explicar o que é (sem mostrar surpresa pelo fato de a pessoa não saber) e anotar (discretamente) que ela não sabia o que era.
4. As questões devem ser formuladas de modo claro e simples, sem deixar dúvidas quanto ao significado. Se você vai entrevistar uma pessoa com quase nenhuma escolaridade, em vez de usar expressões como “residência”, “conjuntura econômica” ou “etnia”, opte por expressões como “casa”, “condições de vida” e “cor da pele”. Se nosso objetivo é obter informações, então devemos ser claros com a pessoa com quem conversamos.
5. As perguntas não podem ser ambíguas. Exemplo: uma empresa quis conhecer o nível de vida de seus funcionários e uma das perguntas feitas foi “O futuro de seu filho é melhor ou pior do que aquele que lhe foi oferecido na mesma idade?”. As respostas foram “Sim”, “Não”, “Se Deus ajudar” etc.
6. As perguntas não podem ser muito longas e, em hipótese alguma, provocar constrangimento. É melhor deixar de perguntar algo do que ser indelicado ou invasivo com o entrevistado. Lembre-se: ele não tem obrigação de nos responder nada; portanto, devemos ser gratos e éticos. Exemplo: se você quiser saber se determinadas pessoas de um certo grupo social tomam banho todos os dias não deve perguntar isso diretamente, mas procurar informações indiretas, como sobre a quantidade de sabonetes que elas usam por semana.
7. A ética deve estar acima de tudo. Não se revela nada do que se obtém numa entrevista que não seja autorizado pelo entrevistado; isso inclui sua identificação. Se ele disser: “não quero que grave ou anote tal coisa”, deve-se respeitá-lo. Não somos investigadores policiais, mas pesquisadores científicos.

Continua

Continuação

8. Não se deve influenciar a resposta do entrevistado ou induzi-la. Isto é falta de procedimento científico e revela incompetência do pesquisador. Deve-se ficar o mais neutro possível. As perguntas não devem conter as respostas implícitas. Exemplo: “suponho que a causa do desemprego seja a depressão econômica. O que você acha?”. Essa maneira de fazer perguntas é incorreta.
9. Para o bom andamento da entrevista, o pesquisador precisa ser bem recebido. Para isso, deve ser sempre simpático e agradecer ao término do procedimento.
10. É de fundamental importância que se crie um clima amistoso no início da entrevista e que as primeiras perguntas sejam as mais “fáceis” ou menos “constrangedoras” para o entrevistado. Quer dizer, a cordialidade é fundamental e em momento algum o entrevistado deve sentir-se coagido. O entrevistador inteligente deixa o entrevistado à vontade.
11. Devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar alguma resistência. O entrevistador somente faz as perguntas mais difíceis depois de iniciado o diálogo. Exemplo: se você for perguntar sobre renda familiar ou questões relativas a sexo, é aconselhável deixar tais questões para o fim da entrevista. Lembre-se: as pessoas se envergonham diante de gravadores ou perguntas intimistas.
12. Algumas questões podem (e às vezes devem) ser fragmentadas em mais de uma pergunta; isso obedece ao princípio de precisão. Esse procedimento é estratégico para as perguntas “difíceis”. Por exemplo: se quiser ter uma ideia relativamente precisa da situação socioeconômica de uma família, em vez de perguntar o salário da pessoa, indague se a casa onde mora tem televisão, geladeira, forno de micro-ondas, carro, quantos cômodos tem, a renda aproximada da família etc. Outro exemplo: em vez de fazer uma pergunta muito genérica (como “O que você pensa sobre a vergonha?”), é melhor fazer várias perguntas específicas (“Você já se sentiu constrangido na presença de outra pessoa?”, “Poderia relatar o caso?”, “O que você pensa que o levou a sentir-se assim?” etc).
13. Nas entrevistas em profundidade, as perguntas não seguem uma ordem fixa ou rígida e dependem muito do contexto e do rumo da conversação. No entanto, se você for entrevistar mais de uma pessoa, é interessante que as perguntas sigam mais ou menos um padrão, para que o estímulo seja o mesmo. Isso mantém o princípio científico da objetividade, pois indivíduos diferentes responderiam ao mesmo estímulo (no caso, à mesma pergunta), de tal modo que as respostas seriam mais confiáveis e forneceriam informações sobre um mesmo aspecto da vida humana e social.
14. Não se deve levar uma longa pauta de entrevista. Em vez disso, devem-se criar as perguntas conforme a conversa for acontecendo. Faça poucas perguntas diretas e preserve a espontaneidade do processo. Só intervenha se o entrevistado se afastar muito do objetivo da entrevista, mas de maneira suficientemente sutil.
15. Só devem ser feitas perguntas diretas quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa.
16. Deve ser feita uma pergunta de cada vez.
17. As perguntas que não forem respondidas podem ser repetidas mais para o final da entrevista, se houver clima, mas sem pressão. Se o entrevistado não quiser responder, é direito dele. Pode-se também reformular a pergunta.
18. Convém manter em mente as questões principais ou mais importantes até que sejam respondidas ou que se tenha a informação adequada sobre elas. Assim que uma pergunta importante tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da seguinte. Não se atenha a detalhes ou comentários que nada tenham a ver com o que se pretende. Lembre-se: este é um procedimento científico que segue um objetivo, não é uma conversa entre amigos sobre amenidades. Portanto, tenha sempre em mente o que deseja saber, quais são as questões importantes, quais são suas hipóteses a serem refutadas ou confirmadas. O pior que poderia lhe acontecer é o próprio entrevistador se perder na conversa.
19. Se o entrevistado não entender a pergunta, deve-se, antes de explicá-la, repeti-la tal como foi formulada. Essa orientação segue o princípio segundo o qual as perguntas devem fornecer o mesmo estímulo para os diferentes entrevistados. Tentar “ajudar” pode influenciar a resposta; por isso, devem ser evitadas perguntas que comecem assim: “Você não acha que...”.
20. Frequentemente, uma pergunta provoca uma resposta obscura ou incompleta. O pesquisador deve, então, utilizar alguma técnica que estimule uma resposta mais completa. Há formas de indagação que contêm esse estímulo, mantendo a neutralidade. Exemplos: “Poderia contar um pouco mais a respeito?”, “Qual é a causa, no seu entender?”, “Qual é sua opinião em relação a esse ponto?”, “Que dado lhe parece mais exato?”, “Você poderia desenvolver mais esse argumento?”.
21. Preste atenção em seu entrevistado, isso estimula sua disposição para responder. Demonstre interesse por aquilo que ele fala. Até nossa expressão de interesse conta muito. É importante também estarmos concentrados, pois de outro modo não acompanharemos seu discurso e não saberemos dar sequência à entrevista. Anote tudo o que puder sobre a atitude, as expressões (faciais etc.) e as emoções, mas de modo discreto. De preferência, logo após o término da entrevista.

Continuação

22. Não interrompa o entrevistado, ele pode ficar cansado logo e parar a entrevista. Assim, acompanhe seu raciocínio e deixe que ele fale. Entretanto, a entrevista não deve ser muito longa. Convém terminá-la antes que o entrevistado demonstre cansaço. O ideal é que ele não sinta alívio ao término do processo, mas gratificação.
23. Deve-se gravar a entrevista, mas se isso não for possível tenha o cuidado de ser o mais discreto possível ao anotar as respostas. Aliás, a discrição é importante também na entrevista gravada. Ao fazer suas anotações, disponha o papel na mesma linha visual do entrevistado, de preferência num plano. Entretanto, você não deve ficar apenas copiando o que o entrevistado diz, mas prestar atenção ao que ele fala até para dar sequência à entrevista. Então, não fique preso ao papel; se não der para acompanhar a fala do entrevistado, copie o que for possível (é melhor prestar atenção e depois tentar reconstituir o que foi dito, mas não peça ao entrevistado que repita o que disse); comece a anotar apenas depois que o entrevistado começar a falar; nesse caso, anote atitudes, como já foi sugerido; utilize as mesmas palavras do entrevistado, evite resumir ou parafrasear, a não ser que tudo seja muito rápido (mas depois você deve tentar reconstituir tudo como foi dito); inclua tudo o que se referir ao objetivo da pergunta e descarte o que não for importante; use ponto de exclamação e outros sinais para registrar o tom de voz, a ironia etc.

Exercícios sugeridos para aplicação em sala de aula

1. Em sua experiência pessoal, você já utilizou argumentos que podem ser classificados como de uma visão fundamentada no determinismo biológico? Quais foram eles?

Chave de resposta: a resposta deve ser particular para cada estudante. No entanto, e até em decorrência dos exemplos dados nas aulas, espera-se receber respostas relacionadas ao racismo, à xenofobia e à misoginia.

2. Quais são os argumentos mais encontrados na sociedade brasileira que podem ser classificados como determinismo biológico?

Chave de resposta: a resposta deve ser particular para cada estudante. No entanto, e até em decorrência dos exemplos dados nas aulas, espera-se receber respostas relacionadas ao racismo, à xenofobia e à misoginia.

3. O que significa afirmar que o determinismo biológico pode ser uma forma de dominação?

Chave de resposta: o grupo dominante atribui, por meio do determinismo biológico, qualidades negativas aos grupos dominados.

Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Trad. Anton P. Carr. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

No meu passeio matinal pela aldeia, podia observar detalhes íntimos da vida familiar – os nativos fazendo sua toaleta, cozinhando, comendo; podia observar os preparativos para os trabalhos do dia, as pessoas saindo para realizar suas tarefas. [...] O etnógrafo de campo deve analisar com seriedade e moderação todos os fenômenos que caracterizam cada aspecto da cultura tribal sem privilegiar aqueles que lhe causam mais admiração ou estranheza em detrimento dos fatos comuns e rotineiros. (MALINOWSKI, 1976, p. 25-28).

MONTAIGNE (1533-1572), *apud* LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

[...] na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra (MONTAIGNE, *apud* LARAIA, 2006, p. 7).

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. (Coleção Antropologia social).

[O homem] é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1973, p. 15).

Conteúdo temático: Estratificação social

Mapa conceitual – Tema 2

1. A divisão social do trabalho: organização da produção e do trabalho, gerando hierarquia econômica e social.

2. A distribuição do poder: organização dos processos de intermediação de interesses e tomada de decisão, gerando hierarquia política.

3. A representação simbólica, os valores e as crenças, gerando heterogeneidade cultural, distinção e classificação.

OS DETERMINANTES DA ESTRUTURA SOCIAL SÃO

É A MANIFESTAÇÃO EMPÍRICA DE UMA ESTRUTURA SOCIAL

ESTÁ RELACIONADA À MOBILIDADE SOCIAL.

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

ESTÁ RELACIONADA À MOBILIDADE SOCIAL.

QUE PARA BOURDIEU PODEM SER COMPREENDIDAS COMO:

Deslocamentos geográficos ou entre a composição rural e a urbana nacional.

Mudança ascendente ou descendente.

Volume total de capital: diferencia setores dominantes e setores dominados na estrutura social, conferindo a eles diferentes situações de classe.

Composição do capital: diferencia posições na situação de classe, definindo assim as frações de classe.

Trajetórias individual e de grupo: relacionadas ao *habitus*, revelando maior ou menor probabilidade de mobilidade.

Que pode ser mobilidade social horizontal.

Que pode ser mobilidade social vertical.

Que Bourdieu compreende como a mudança numa posição social, determinada principalmente por um espaço social constituído por três eixos, que correspondem a

Desigualdade entre dominantes e dominados.

À distribuição de renda, propriedade de bens, acesso ao conhecimento e ao poder político, e distinções de *status*.

Às clivagens de diferentes origens históricas e culturais, como à questão de gênero, ao racismo, ao acesso à terra, à justiça ambiental, às diferenças geracionais etc.

relacionadas à divisão ocupacional do trabalho.

fatores que estabelecem relações entre o econômico e o simbólico.

algo que produz distinção e que, portanto, classifica pessoas e grupos, ou seja, os hierarquiza entre dominantes e dominados.

um sistema de relações para o qual as diferenças de *status* são manifestações das diferenças entre classes.

origem da relação causal entre *habitus* e situação de classe.

bens, propriedades, renda.

competências específicas culturalmente legitimadas, em especial o domínio da expressão linguística.

posição numa rede de relações, de parentesco, familiares ou outras, cujo pertencimento reconhecido legitima autoridade e sustenta *status*.

capital econômico

capital cultural

capital social

conflitos de classe, como conflitos classificatórios.

constituintes de um sistema de distribuição do capital, que é um conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis, como

relacionadas às práticas de classe e de conflitos classificatórios.

Que pode ser observada em comportamentos regulares, instituições sociais e padrões de relações, conformando um sistema, um substrato ou um modelo que determina em grande medida a nossa vida.

É um sistema de diferenciação com base em estratos sociais que dividem a sociedade conforme ocupação, renda, propriedade e oportunidades de vida.

É um sistema de classificação social, dos indivíduos e das instituições, de acordo com suas funções sociais e posições, estabelecendo uma série graduada e uma hierarquia.

É composta de classes sociais, estamentos, castas e grupos de *status*.

em uma análise enraizada num conjunto de compromissos normativos sobre o igualitarismo radical.

QUE PARA MARX PODEM SER COMPREENDIDAS COMO:

NAS SOCIEDADES CAPITALISTAS É CONSTITUÍDA PRINCIPALMENTE POR CLASSES SOCIAIS.

determinantes das oportunidades de vida, como seu aspecto causal fundamental. São o principal modo de diferenciação dos indivíduos em uma sociedade capitalista, de tal forma que assumem caráter decisivo como condição para o destino das pessoas que vivem uma mesma situação de classe; são fonte das desigualdades sociais.

em seu aspecto estrutural:

as classes se definem por sua posição no modo de produção: são constituídas pela (e constituem a) estrutura social e não pelas pessoas. Assim, uma classe social não é um agregado de indivíduos, pois uma pessoa pode fazer parte de uma classe social sem mesmo ter consciência disso. É a estrutura da sociedade que dá origem às classes sociais.

em seu aspecto relacional:

as classes sociais estão em constante relação umas com as outras, ou seja, elas se definem também por essa relação. O mesmo movimento de identificação das classes sociais é o movimento de perceber as relações com as outras classes, que, no caso do pensamento marxista, são relações de contradição.

em seus aspectos econômico e jurídico:

as classes sociais se definem, ainda, segundo as formas de propriedade vigentes, ou seja, classes possuidoras ou não possuidoras dos meios de produção. A desigualdade tem origem no direito à propriedade, mas não qualquer propriedade sobre quaisquer bens, e sim no direito à propriedade sobre os meios de produção. Segundo Marx, nas sociedades capitalistas a classe possuidora desses meios (burguesia) se opõe ao proletariado. A renda não é indicador de classe social, mas a fonte da renda sim, pois o que importa é sua localização no modo de produção.

O progresso humano seria amplamente favorecido por uma distribuição equitativa radical das condições materiais de vida.

A cada um, segundo as suas necessidades e, de cada um, segundo a sua capacidade.

Em uma economia altamente produtiva, torna-se possível organizar a sociedade, de tal modo que haja distribuição sustentável radicalmente igualitária das riquezas produzidas.

Sociedade sem classes, como futuro desejável.

O capitalismo bloqueia a possibilidade de alcançar uma distribuição radicalmente igualitária das condições materiais de existência.

Na medida em que se eleva a capacidade produtiva de bens e se diminui a escassez, torna-se possível uma distribuição igualitária.

O capitalismo é necessariamente produtor de desigualdade, oculta em mitos, como o da meritocracia.

QUE PARA WEBER PODEM SER COMPREENDIDAS COMO:

referindo-se à ocupação e à renda, mas não somente, pois o que cria uma classe social é o interesse econômico e apenas aquele interesse ligado à existência do mercado.

relacionadas tanto à propriedade material (de renda, mas também dos meios produtivos) quanto às atividades lucrativas (monopólio das oportunidades no mercado e magnitude do poder de disposição de bens e serviços, para a obtenção de rendas ou receitas – ou da carência desse poder de disposição). Ao contrário dos grupos de *status* (ou estratos) baseados na "honra social", isto é, no prestígio (de nome, de título, de símbolos diversos etc.), a classe social funda-se no mercado e na competição econômica.

algo que não constitui base comum suficiente para ações coletivas, já que não criam identidades. Apesar de sua importância, os indivíduos de uma mesma classe não agirão necessariamente como classe, pois o interesse econômico e a competição no mercado não são bases determinantes da consciência e da ação coletivas.

Plano de aula: sequência didática inicial

1ª aula

Objetivo específico

- Despertar no aluno a percepção de nosso pertencimento a uma estrutura social e como nossa posição nessa estrutura condiciona nossas oportunidades de vida e formas de consciência.



Operários e patrões da fábrica F. Cigolo, em São Caetano do Sul (SP), 1920. Operários e patrões pertencem a classes sociais diferentes e fazem parte da estrutura social da moderna sociedade capitalista.

Conteúdos

- Introdução aos conceitos sociológicos e às teorias de estratificação clássicas, pontuando as diferenças entre as abordagens econômicas, que privilegiam as diferenças de renda e padrões de consumo, e as abordagens sociológicas, que enfocam a posição no mercado de trabalho (Weber) ou a posição em relação à propriedade dos meios de produção (Marx).

Procedimentos de ensino

- Aula expositiva dialogada e acompanhada ou não de esquemas conceituais, organizados em *slides* ou desenhados na lousa. Tempo: 30 minutos.
- Respostas às questões levantadas pelos alunos. Tempo: disponível.

Recurso utilizado

Lousa ou projetor.

Avaliação

Exercício para casa (atividade de sensibilização): assistir à comédia *Domésticas – o filme*, dirigido por Fernando Meirelles e Nando Olival. Peça aos alunos que procurem acompanhar o enredo do longa-metragem com um olhar crítico e atento, exercitando a imaginação sociológica, na acepção dada a ela pelo sociólogo norte-americano Charles Wright Mills. Esse pode ser um bom momento

para você falar desse conceito, que explica a relação entre o indivíduo, as instituições sociais e o processo histórico que envolve toda a sociedade. Feito isso, peça aos alunos que respondam à questão: a divisão entre ricos e pobres numa sociedade é uma condição natural?

2ª aula

Objetivo específico

- Sequência da aula anterior.

Conteúdos

- Introdução aos conceitos de estrutura social, classe social, estratificação social, estratos sociais, relações sociais, mobilidade social, *habitus* (Bourdieu) e mudança social.

Procedimentos de ensino

- Debate sobre a reflexão proposta no exercício de casa anterior: a divisão entre ricos e pobres numa sociedade é uma condição natural?
 - a) Organize o debate em grupos de cinco alunos, com anotação da reflexão do grupo por um relator. Tempo: 6 minutos.
 - b) Reúna toda a classe para discutir os resultados do debate em grupos e anote na lousa as principais conclusões. Anote também as questões propostas tanto por você quanto pelos alunos para posterior debate. Tempo: 15 minutos.
- Orientação para a atividade de pesquisa (atividade exploratória):

Organize a atividade de pesquisa e transmita as orientações necessárias. Veja no item “Como fazer” uma descrição da atividade de pesquisa. Mostre passo a passo como realizar o levantamento de dados, o objetivo da pesquisa, os cuidados metodológicos que se deve ter e como fazer a reunião e a apresentação dos dados obtidos. Tempo: 10 minutos.



Servos trabalham nas terras do castelo. Iluminura do livro *Les très riches heures du duc de Berry* (França, século XV). Senhores e servos faziam parte da estrutura social do feudalismo europeu na Idade Média.

Recurso utilizado

Lousa.

Avaliação

Exercício: pesquisa exploratória sobre renda e desigualdade no Brasil com base em uma pesquisa sobre o salário mínimo, a política de renda mínima e o preço da cesta básica. Fontes das informações: internet, jornais e revistas.

3ª aula

Objetivo específico

- Fechamento da sequência de aulas iniciais para o presente tópico.

Conteúdos

- Para esta aula, os conteúdos de interesse ainda são os mesmos propostos na aula anterior. O foco, porém, deve ser a noção de classe social, seus determinantes e suas implicações, cujo desenvolvimento pelo docente deve marcar a distinção de uma análise de classe com base na renda e uma análise de classe propriamente sociológica, relacionada à estrutura social.

Procedimentos de ensino

- Debate com base nos resultados obtidos na atividade de pesquisa e na questão: é possível uma sociedade não desigual?
- Escreva a pergunta orientadora na lousa e organize a apresentação dos resultados da pesquisa e posterior debate de acordo com o detalhamento em “Como fazer”.
Tempo: disponível.

Recurso utilizado

Lousa.

Avaliação

Não há avaliação a ser proposta.

Bibliografia sugerida ao professor

ARON, R. *As etapas do pensamento sociológico*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Nesse livro clássico, Raymond Aron perpassa a obra de alguns dos principais autores do pensamento sociológico, como Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto e Weber, além de abordar a reflexão de Marx, Comte e Tocqueville sobre a revolução de 1848 na França, processo que se estendeu para outros países da Europa Ocidental, em um movimento conhecido como “Primavera dos Povos”. Trata-se de uma obra importante para a formação conti-

nuada de professores, pois promove o resgate teórico de autores seminais das Ciências Sociais.

BERGER, P. I. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

A obra se destina principalmente a leigos e estudantes de Sociologia, disciplina que, para o autor, inscreve-se numa tradição humanista, constituindo uma expressão moderna de pensamento crítico e uma autoconsciência da sociedade. Nela, o professor em formação continuada encontrará uma perspectiva abrangente de como compreender as engrenagens do mundo humano – primeiro passo para a liberdade, diria Berger –, apoiada nos fundamentos filosóficos das Ciências Sociais e em exemplos de análise da vida concreta, que serão uma fonte de inspiração para suas aulas.

BLAU, P. M. (org.). *Introdução ao estudo da estrutura social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

Considerado um dos mais destacados estudiosos do tema em seu próprio tempo, Peter Blau reúne nessa obra diferentes perspectivas e abordagens teóricas sobre estrutura social, incluindo produções de relevantes pesquisadores da área, como Merton, Parsons, Lipset e Bottomore, entre outros. A obra é de grande importância exatamente por seu poder de sumarizar perspectivas teóricas amplas sobre o tema e pelo esforço em classificar os enfoques e as diversas contribuições. Destaca-se também seu tom didático, interessante para o desempenho docente.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

Nessa obra clássica, o autor desenvolve considerações relevantes sobre diversas visões acerca de classes, estilos e distinções, baseadas na análise do “gosto” que mobiliza diferentes grupos sociais e como as distinções produzidas, fundadas em posições ocupadas em estruturas sociais objetivas e no *habitus*, reúnem ou aproximam diferentes frações de classe. O autor defende a tese de que o consumo e as práticas culturais, até as mais simples, de escolher um mobiliário para casa a visitar galerias de arte, são determinadas pela ligação causal entre situação de classe e *habitus*, por sua vez relacionados ao capital cultural para o qual a herança familiar joga um papel fundamental. As distinções produzidas, diferenças de *status*, decorrem de um modelo de estrutura de classes que, para Bourdieu, pode ser compreendido como um espaço de três eixos ortogonais: o primeiro diferencia posições no sistema ocupacional; o segundo diferencia posições dentro das situações de classe, fixando frações de classe; e o terceiro implica trajetórias individuais e de grupo ao longo do tempo e da estrutura objetiva de posições sociais.

IANNI, O. (org.). *Teorias de estratificação social*. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

Obra que reúne textos de autores clássicos da Sociologia sobre a estratificação social, como Durkheim, Weber, Marx, Sombart e Mills, entre outros. Os quatro capítulos que compõem a obra, com excertos de textos dos autores mencionados, além de outros, são prefaciados por Ianni, que analisa em seus escritos as relações entre a estratificação social e as diversas formas de organização da produção econômica e do exercício do poder político. Particular interesse têm as abordagens dos três tipos clássicos de estratificação social: castas, estamentos e classes sociais.

VELHO, O. G.; PALMEIRA, M. G. S.; BERTELLI, A. R. (orgs.). *Estrutura de classes e estratificação social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Obra de referência para muitos docentes, o livro ganha relevância por selecionar a contribuição de autores considerados clássicos ou de grande importância para o avanço científico na área, diferenciando-se da obra organizada por Peter Blau, por exemplo, por não tentar um esforço de sistematização, mas de entregar ao leitor os textos de renomados autores que se dedicaram ao tema, como Sorokin, Lukács e Gurvitch.

WRIGHT, E. O. (org.). *Análise de classe: abordagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

O maior interesse que o livro desperta decorre de sua proposta de revisão das conceituações divergentes de

classe social e de sua importância em Teoria Social e análise sociológica. O livro reúne as abordagens neomarxiana, neodurkheimiana, neoweberiana, a análise de classe baseada na renda e análise de classe de Pierre Bourdieu. Por fim, aborda o debate sobre o conceito de pós-classe.

Competências e habilidades trabalhadas

Competência geral 1:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4:

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Habilidade:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

Como fazer

Os conceitos sociológicos relativos à estrutura social, como classe social, estratificação, castas, estamentos e *status*, entre outros relacionados, como os de mercadoria, *habitus*, instituição social, papéis sociais e desigualdade, a depender da matriz teórica abordada, podem ser explicados com base em uma diversidade de situações concretas. Assim, o conceito weberiano de *status* pode ser abordado solicitando-se aos alunos que comentem como o consumo pode propiciar símbolos de *status*, como os bens de luxo. Do mesmo modo, pode-se solicitar aos alunos que comentem como as posições no mercado de trabalho, relacionadas tanto a proprietários e não proprietários como ao trabalho qualificado e ao não qualificado (por exemplo, decorrente de formação profissional) implicam pertencimento a diferentes classes sociais, na visão de Weber. Você pode listar na lousa as diferentes classes

identificadas genericamente por Weber, em *Economia e sociedade* (há um recorte dos escritos de Weber sobre classe, *status* e partido em *Estrutura de classes e estratificação social*, de Otávio Velho, Moacir Palmeira e Antônio Bertelli). Os conceitos de valor, mercadoria e fetichismo em Marx podem ser abordados após a exibição de algum filme ou documentário sobre o trabalho nas sociedades contemporâneas e também com base em perguntas sobre como a sociedade capitalista oculta o trabalho humano que está por trás de todas as mercadorias, a exemplo da expressão “objetividade fantasmagórica” de Marx, que, como é sugerido por David Harvey, pode ser descrita como o trabalho humano oculto nos produtos das prateleiras dos mercados (*Para entender O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.), e ainda como quase tudo pode tornar-se mercadoria nessa forma de sociedade.

A realização da pesquisa, que tanto pode ser pensada como uma atividade mais detalhada, planejada e sistemática como se restringir a algo mais simples, a exemplo de uma coleta de dados (que poderíamos denominar “pesquisa exploratória”), deve ser desenvolvida solicitando-se inicialmente aos alunos que investiguem se o salário mínimo é compatível com as necessidades básicas de uma família nuclear média, digamos, de quatro pessoas.

Uma atividade como essa não demandaria muito tempo de orientação se mantida simples. Ela serve bem para o início do estudo do conteúdo ou mesmo no final, para aplicação (e avaliação) do conhecimento estudado.

Solicite aos alunos que levantem individualmente as seguintes informações:

- 1) valor nominal do salário mínimo;
- 2) valor da cesta básica: para fins de comparação, os alunos devem ser orientados a definir, por eles próprios, o que deve constar na cesta básica e pesquisar em três diferentes mercados o valor, tanto da cesta definida por eles quanto de uma cesta básica padrão, vendida como produto nesses mercados. Esses dados devem ser ordenados em tabelas;
- 3) o que diz a Constituição Federal de 1988 sobre as necessidades a serem satisfeitas pelo salário mínimo, com a indicação do artigo, o que pode ser ótima oportunidade para os alunos conhecerem a Carta Magna;
- 4) proposições e dados de diferentes fontes, como o Dieese (o que pode ser feito pela internet, na maioria dos casos), sobre o valor do salário mínimo no Brasil;
- 5) propostas e programas de renda mínima, no Brasil e até em outros países.

Divida a classe em grupos e solicite que comparem os dados levantados individualmente. Após isso, peça que realizem um debate sobre as estratégias que diferentes famílias (podem ser as dos próprios alunos) adotam para se manter durante o período de um mês. Outros temas devem permear o debate, como, por exemplo, a questão de saber como a economia de um país poderia garantir uma renda suficiente para a satisfação das necessidades básicas das famílias de trabalhadores.

Ao final, os grupos devem relatar à classe as informações colhidas e você pode solicitar à turma que prepare um mural informativo sobre suas descobertas, a ser afixado em local visível da escola.

Filmes recomendados

DOMÉSTICAS – o filme. Direção: Fernando Meirelles e Nando Olival. Produção: Andrea Barata Ribeiro e Ana Soares. Intérpretes: Claudia Missura, Graziela Moretto e outros. Produtoras: 02 Filmes, TV Cultura e Secretaria de Estado

da Cultura de São Paulo. Roteiro: Cecília Homem de Mello, Fernando Meirelles, Renata Melo e Nando Olival. Distribuição: Imagem Filmes. Brasil, 2001. DVD (90 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DkT8janXCqo>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

Sinopse: narra a história e os sonhos de cinco amigas empregadas domésticas na cidade de São Paulo, vistas pelo olhar estereotipado da classe média sobre a classe trabalhadora. Uma quer se casar; outra sonha com um marido melhor; outra, ainda, quer ser artista de novela, e assim por diante. O tom cômico, entretanto, contribui para fazer do filme uma crítica à desigualdade social brasileira.

PROFISSÃO criança. Direção: Sandra Werneck. Rio de Janeiro: Centro de Criação de Imagem Popular, 1993 (34 min). Vídeo muito interessante para trabalharmos em aula temas como desigualdade, cidadania e a própria imagem da infância em nossa sociedade. Um detalhe importante: o olhar predominante é o das próprias crianças, que se encontram ao final do documentário e o discutem.

Sinopse: o vídeo narra o dia a dia de quatro crianças no estado do Rio de Janeiro. Elas trabalham duro para ajudar no sustento de suas famílias. Carla, 10 anos, é catadora de papel pelas ruas da cidade do Rio; Roberto, 11 anos, trabalha como ajudante de mecânico; Leandro, também de 11 anos, é empregado em um abatedouro de frangos; e Genivaldo, 12 anos, é cortador de cana em Campos. Crianças, elas contam suas histórias e falam de seus sonhos, dificuldades e temores. O vídeo é um libelo contra a exploração do trabalho infantil.

Atividade sugerida: solicitar aos alunos que reflitam sobre as noções de mobilidade social e mérito, em especial sobre a probabilidade de qualquer pessoa alterar sua posição no sistema de estratificação social por decisão e vontade individual.

Jogo recomendado

McDONALD's Videogame. Produtora: Molleindustria, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jk03IHCjV58>>. Acesso em: 8 dez. 2020.

Descrição: jogo digital em que a meta do jogador é a busca do lucro a todo custo, o que pode ser bastante instigante para a reflexão sobre como o trabalho humano é algo naturalizado sem que se percebam as condições em que ele é realizado (observe que vence o jogo quem age preocupado exclusivamente com o lucro, uma crítica da produtora italiana que o criou e divulga).

Atividade sugerida: solicite aos alunos que após jogarem escrevam um texto respondendo à questão: por que as pessoas aceitam trabalhar em condições opressivas?

Ideias para uma abordagem transversal e integradora do tema

Você pode sugerir aos alunos um exercício de leitura de imagens como método para a interpretação do caráter e da natureza de realidades selecionadas, em perspectiva sociológica e antropológica e com a utilização de conceitos sociológicos e antropológicos. Para a realização da atividade, peça aos alunos que se organizem em grupos. Faça um sorteio de temas previamente selecionados por você e atribua um tema a cada grupo. Os grupos devem realizar as tarefas a seguir.

- a) Seleção ou produção de imagens (fotos, vídeos, desenhos, pinturas, animações, charges ou gravuras). As imagens devem provocar uma interpretação, a reflexão e o debate em classe, oferecer uma perspectiva sobre a realidade analisada, devendo-se privilegiar a visão dos atores sociais sobre sua própria experiência. Os aspectos a serem observados devem ser: conflitos e cooperação, papéis desempenhados pelos atores sociais, hierarquia estabelecida, visão de si dos atores envolvidos, outras categorias sociológicas e antropológicas.
- b) Apresentação do resultado em sala de aula, durante 15 minutos – 5 para a exibição ou descrição da imagem e 10 para a interpretação e descrição do referencial teórico utilizado. Após as apresentações, promova uma rodada de debates.



EDMAR BARROS/FUTURA PRESS

Desempregados fazem fila em busca de um emprego de pedreiro. Manaus (AM), maio de 2018.

A atividade pode fazer interlocução com virtualmente todas as disciplinas, conforme os temas adotados por você. O exercício como procedimento didático circunscreve-se na produção e na leitura de imagens; como conteúdo disciplinar, deve ser compreendido como um meio de pesquisa social; e como abordagem pedagógica transversal, dependerá dos temas sobre os quais os grupos organizados de alunos se debruçarão.

Outros recursos

Não há previsão de outros recursos para esta aula.

Exercícios sugeridos para aplicação em sala de aula

1. O que determina a existência de classes sociais?

Chave de resposta: para Marx, a divisão social do trabalho, especialmente o direito à propriedade dos meios de produção, que divide a sociedade em possuidores e não possuidores. Para Weber, o controle sobre oportunidades no mercado. Para Bourdieu, o volume de todo tipo de capital de que dispomos, a composição do capital de que dispomos e nossa trajetória individual mais a trajetória de nosso grupo ao longo do tempo, além do *habitus* que incorporamos.

2. Todos acordam um dia sem muita vontade de ir trabalhar, mas essa ideia só dura o tempo de se lembrar de que nesse dia vence aquela “continha”... Você considera isso natural? Uma lei da natureza? Justifique.

Chave de resposta: de modo algum a existência de classes sociais é um fenômeno natural. Trata-se de um dos mais relevantes fenômenos sociológicos. A sequência de resposta é particular para cada estudante.

3. A que classe social você diria que pertence? Por quê?

Chave de resposta: particular a cada estudante, mas você pode auxiliar, fixando alguns critérios ou variáveis, criando até mesmo uma tabela com os alunos, a fim de identificar divisões de classe na sociedade, e deixar que cada estudante localize a posição que sua família ocuparia. Apenas deve-se tomar o cuidado de não impor uma classificação, assim como deve-se inserir como variáveis relevantes tanto a propriedade sobre meios de produção como de outros tipos de capital, de acordo com a proposta de Bourdieu.

4. Como as condições de vida podem afetar as expectativas que as pessoas têm em relação ao estudo e à escola?

Chave de resposta: recuperar Bourdieu para refletir com os alunos sobre questões como o sucesso e o fracasso escolar, o peso relativo do capital cultural para a mobilidade social e sua importância para diferentes classes sociais etc.

5. A existência de classes sociais distintas é uma necessidade natural humana?

Chave de resposta: discuta com a turma os diferentes modos como as sociedades organizaram a produção, o trabalho e a divisão de bens ao longo da história.

Como os clássicos e obras de referência ajudam a pensar o conteúdo

MARX, K. *O capital*: para a crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho. [...] Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de relação entre coisas. (MARX, 1989, p. 81).

WEBER, M. Classe, status e partido. In: VELHO, O. G.; PALMEIRA, M.; BERTELLI, A. R. (orgs.). *Estrutura de classes e estratificação social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Trata-se do fato econômico mais elementar o de que a forma pela qual se dispõe a distribuição da propriedade material por uma pluralidade de pessoas que se encontram em competição no mercado com a finalidade de troca cria, em si, oportunidades específicas de vida. (WEBER apud VELHO; PALMEIRA; BERTELLI, 1976, p. 63).

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

O que une os indivíduos não é cimento. Basta pensarmos no burburinho das ruas das grandes cidades: a maioria das pessoas não se conhece. Um quase nada têm a ver com as outras. Elas se cruzam aos trancos, cada qual perseguindo suas próprias metas e projetos. Vão e vêm como lhes apraz. Partes de um todo? Funcionando nesse tumulto de gente apressada, apesar de toda a sua liberdade individual de movimento, há também, claramente, uma ordem oculta e não diretamente perceptível pelos sentidos. Cada pessoa nesse turbilhão faz parte de determinado lugar. Tem uma mesa à qual come, uma cama em que dorme; até os famintos e sem teto são produtos e componentes da ordem oculta que subjaz à confusão. Cada qual dos passantes, em algum lugar, em algum momento, tem uma função, uma propriedade ou trabalho específico, algum tipo de tarefa para os outros, ou uma função perdida, bens perdidos e um emprego perdido. Há balconistas de lojas e bancários, faxineiros e damas de sociedade sem profissão própria; há homens que vivem de renda, policiais, garis, especuladores imobiliários falidos, batedores de carteiras e moças sem outra função senão o prazer dos homens; há atacadistas e mecânicos, diretores de grandes indústrias químicas e desempregados. Como resultado de sua função, cada uma dessas pessoas tem ou teve uma renda, alta ou baixa, de que vive ou viveu; e, ao passar pela rua, essa função e essa renda, mais evidentes ou mais ocultas, passam com ela. Não lhe é possível pular fora disso conforme sua veneta. Não lhe é possível, simplesmente, passar para outra função, mesmo que o deseje, despir-se de sua condição social como se tira uma camisa. (ELIAS, 1994, p. 18).

GIUSEPPE PELLIZZA DA VOLPEDO - MUSEO DEL NOVECENTO, MILÃO



O Quarto Estado, óleo sobre tela de Pellizza da Volpedo, 293 cm x 545 cm (1901). A cena pintada é uma representação positiva da classe operária.