

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS, PÓS-COLONIAIS E DAS TEORIAS FEMINISTAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Lígia Wilhelms Eras (UFPR)⁶⁴

Resumo

A Educação constitui-se como um dos problemas globais de destaque na atualidade. O desafio deste artigo será o de observar as possíveis contribuições no campo teórico-epistemológico e temático na perspectiva de análise dos estudos culturais, das teorias feministas e pós-coloniais que permeiam o pensamento social, a cultura e a educação como meios de subsidiar as reflexões acerca do campo de estudos sobre o ensino de sociologia e as realidades desafiadoras da escola para o fazer sociológico e qual o papel das ciências sociais e das intelectualidades na apreensão do plural e das contendas das questões educacionais no campo acadêmico sociológico.

Palavras-chave: Educação; Teoria Social e Epistemologia; Ensino de Sociologia.

⁶⁴ ⁶⁴ Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Bolsista CAPES/REUNI. E-mail: ligiaeras@hotmail.com

I. PROBLEMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

No contato com as teorias pós-coloniais, dos estudos culturais e feministas percebe-se a importância do contato com essa história, evitar a primazia de contar apenas uma história única. Há duas problemáticas centrais quanto aos riscos da história única que são impostas às Licenciaturas de Ciências Sociais: a) o sentido “prático” do conhecimento pedagógico sociológico; b) as representações sociais sobre a profissão de ensinar. Também é importante observar como a localização colonizada da Educação impediram uma acomodação mais privilegiada – dentro e fora da escola – das novidades que são gritantes no espaço escolar como a interculturalidade, o risco da paralisia do conhecimento escolar e da inovação social e a emergência da composição de uma agenda de discussões para o Ensino de Sociologia: entre possibilidades e epistemologias.

A Licenciatura é um grau acadêmico do ensino superior em que habilita o formando a atuar numa especificidade de trabalho que é o de ser professor. No caso das Ciências Sociais – são várias grades curriculares, algumas já inserem disciplinas ligadas à formação da Licenciatura ao longo do curso, outras concentram o ensino para a preparação do ofício pedagógico nos últimos anos do curso – recebe a mesma formação do núcleo duro do acesso as teóricas clássicas, contemporâneas e temáticas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política e se inserem outras disciplinas ao longo da grade que irão distinguir a atuação do formando em ciências sociais para a pesquisa ou para o ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 3276/99 são regulamentações para a profissão do magistério que consistem em:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamentado pelo Decreto n. 3276/99)

Para ser professor se deve dominar além do conteúdo do núcleo comum de sua disciplina específica – no caso, como sociólogo, deve ser capaz de desenvolver, criar,

imaginar, pensar e (porque não dizer) teorizar sobre a sua própria prática de ensino. É uma atividade altamente reflexiva de se trabalhar com a interconexão entre as teorias e práticas, de imaginar diferenciadas e adequadas práticas de ensino para cada nível de ensino, para cada conteúdo e com aquilo que também se ajuste ao perfil de profissional e intelectual do professor na maneira de conduzir suas aulas. Ser capaz de fazer uma leitura das experiências – do ensino superior, do ensino escolar, da vida pessoal e coletiva – e gerar conhecimento pedagógico com domínio de comportamentos, atitudes, culturas, sociabilidades e novas linguagens de ensino e tecnologias. O uso da análise sociológica, antropológica e política são altamente relevantes e necessárias. A LDB (96) ainda descreve alguns fundamentos importantes para o ato de ensinar:

Art. 5º (...)

§ 1º (...)

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Ao atuar como professor há uma grande necessidade de se construir uma interface entre os saberes acadêmicos e os pedagógicos para garantir um acesso a um saber que contribua e desperte o estudante para a sua realidade social e o leve a melhor compreender a sua sociedade, o contexto a sua volta e a desenvolver um espírito mais atuante e crítico no uso de seus direitos e de sua cidadania. Veja que a expressão interdisciplinar aparece no sentido de se gerar uma inteligibilidade que garanta além do diálogo com os saberes dos alunos e com as outras áreas e saberes. Educar é uma atividade altamente complexa porque a formação é antes de tudo humana, mas que o torne apto a conviver numa sociedade com crivo tecnológico, profissionalizante e que permita além de sobreviver, também a querer transformá-lo e interagir com esse mesmo contexto.

Mas quais são as distinções e as lutas aqui presentes para a inserção das discussões educacionais no campo acadêmico? Duas indagações provocam nossas reflexões: a) como será constituída a noção de conhecimento da geração jovem em

nossa atualidade; b) qual tem sido o papel das ciências sociais e das intelectualidades na apreensão do plural e das contendas das questões educacionais ainda dentro desse campo acadêmico sociológico. Poderíamos identificar uma série de aproximações com a perspectiva de análise dos estudos culturais, das teorias feministas e do pós-colonialismo nas relações que permeiam o pensamento social, a cultura e a educação. Podemos dizer que o desafio se constitui em duas questões fundamentais:

- a) O sentido da prática do conhecimento pedagógico sociológico;
- b) As representações sociais sobre a profissão de ensinar;

Quanto aos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, surgidos na década de 30, havia inúmeros desafios para a sua institucionalização. Se pensava na formação da liderança política brasileira – cuja vocação ficou mais próxima do modelo carioca e mineiro, principalmente – e do quadro intelectual e promotor de um pensamento que auxiliasse o desenvolvimento socioeconômico do país. Havia também uma grande demanda de formação do quadro de profissionais para atuação no ensino secundário: as Licenciaturas (em que recebeu um número expressivo de mulheres). Em São Paulo estava concentrado um terço das escolas do país, pelo seu contexto de expansão da industrialização e urbanização. Havia uma nítida necessidade dos trabalhadores urbanos saberem interagir com máquinas, com orientações de trabalho e ser alfabetizado para essas tarefas. Portanto, a necessidade de professores que os levasse a previamente se inserirem nesse molde de sociedade.

Em Botelho e Lahuerta (2005) e Miceli (1989) – existe uma problematização da tarefa de decifrar o país, os projetos de sociedade e o próprio trabalho do cientista social e sua natureza auto-reflexiva, além da formação e geração do consenso e a produção das distinções disciplinares que definiriam os horizontes intelectuais, disciplinares e científicos atribuídos à prática do fazer sociológico e da novidade como se apresentava a formação ligada às Ciências Sociais durante as décadas de 30 a 70. Há também uma denúncia quanto à responsabilização da marginalização política das massas – que volta à tona em Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso – quando discutem sobre a lógica racial (e porque não lembrar, ainda que não pensados e debatidos na época – a condição feminina) e a produção das desigualdades numa sociedade capitalista brasileira – cujos sujeitos não detêm o acesso a participação dos

canais de decisão efetivos. Indiretamente, podemos perceber isso em ambos os textos, em que a Educação das massas ficou relegada a um segundo plano, posterior ao período de institucionalização das Ciências Sociais, quanto aos horizontes de atuação que chamava a atenção dos cientistas sociais e dos intelectuais da época. Buscaram se afirmar nos quadros de atuação no ensino superior ou em carreiras políticas – a educação entra na agenda de discussão apenas como um aparato para o projeto nacional desenvolvimentista – e não ainda como um canal de autonomização dos sujeitos e de formação e participação políticas.

Outras searas delimitavam a interação entre o quadro de formação do bacharelado e da licenciatura em Ciências Sociais. O passado, portanto, é uma dimensão permanente do presente na construção das ideias e na consciência humana. Um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade e da interatividade. Da forma como o passado da disciplina de Sociologia – ou das práticas intelectuais de se pensar os fenômenos educacionais em uma perspectiva sociológica – são importantes como forma de fixar padrões presentes – dos desafios e dos efeitos do caráter intermitente da Sociologia no Ensino Médio e/ou da aventura, imaginação e redescobertas sociológicas no jeito de se elaborar novas práticas de ensino de Sociologia.

Descobrir quais são as disputas e as incertezas que permeiam o campo dos estudos do Ensino de Sociologia também é uma tarefa que se revela uma perspectiva histórica, uma vez que a Educação esteve localizada em lugares menos privilegiados do campo acadêmico – em que há uma “queda de braços” que tem envolvido o quadro de disputa – e da História das Ideias e dos Intelectuais – nesse *locus* no sentido de conquistas e de lutas por essa legitimidade ou “lugar de igualdade” da educação e dos estudos do ensino de Sociologia no campo acadêmico sociológico. Quais as origens históricas que tem impedido um avanço e o que se coloca como barreira para esse continuum? Algumas evidências históricas são percebidas por Guerreiro Ramos (1982), em *O Ensino de Sociologia no Brasil, um caso de geração espontânea?*, quando problematiza o caráter imediatista e emergencial da ocupação das cátedras de Sociologia da Educação nas universidades e a carência de correntes de pensamento sociológico na área:

O ensino da matéria, carece de funcionalidade, pois que não cria no educando comportamentos operativos vinculados à sua vida comunitária, não estimula a autonomia mental do aprendiz. Não se

tem conseguido, no Brasil, na medida desejável, formar especialistas aptos a fazer o uso sociológico da Sociologia (GUERREIRO RAMOS: 1982, p. 122)

Mais adiante, Guerreiro Ramos é ainda mais incisivo, quando observa o campo a partir de dentro das orientações universitárias:

Os professores brasileiros de sociologia, em grande parte, tem exercido a cátedra por acaso (...) aqui as cátedras de sociologia surgiram para consagrar uma tradição militante e de trabalho pedagógico, como é a regra em todos os países avançados. As cátedras apareceram de modo intempestivo e foram providas, inicialmente, por pessoas que, no momento eram diletantes, quando muito, ou desconheciam completamente os estudos da sociologia. Muitos foram estudar a matéria depois de nomeados professores; durante algum tempo, ao menos, foram, nos seus postos, verdadeiros simuladores, aparentando um saber que realmente não possuíam (Id: p. 123).

Esse mesmo sentimento de mal estar e de deslocamento das ideias educacionais no campo acadêmico e intelectual sociológico pode ser confirmado por diversos autores pedagogos⁶⁵ – que durante uma boa parcela de tempo – se debruçaram e acolheram a tarefa de pensar inclusive o ensino de Sociologia.

Diante desse impasse sobre o caráter científico e/ou pragmático das atividades de ensinar, o lugar fragilizado da Sociologia no Ensino Médio, levou a temática a se inserir no campo acadêmico e nos cursos de Ciências Sociais como uma lógica subalterna, de pouco interesse que mobilizasse os docentes e maiores titulações ou com carreiras mais ligadas ao âmbito da pesquisa – que detém no ensino superior e nos órgãos de fomento – um prestígio e um reconhecimento maiores. Podemos dizer que a História das Licenciaturas começam a ganhar um corpo mais “sólido” e com maior dinamicidade de produções nesse contexto bastante recente. Porque houve um imenso vazio e nulidade das produções e uma dificuldade de adequação das metodologias de ensino de Ciências Sociais porque o público, a cultura e a sociabilidade dos jovens no contexto atual é extramente diferenciados das antigas discussões das Ciências Sociais do período da institucionalização.

⁶⁵ Vide SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias educacionais no Brasil. **Pro-Posições**. Vol. 18, nº1, 2007; **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**: Campinas: Autores Associados, 2008; KONDER, Leandro. **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

O campo tem aumentado a sua abrangência, mas o número de professores e pensadores ainda é pequeno. As estratégias de incorporação da discussão no espaço acadêmico – porque há necessidade de se repensar o ensino de Sociologia na graduação, na licenciatura e no ensino médio – são bem similares as propostas lançadas pelas intelectuais feministas. A militância foi um caminho que garantiu a legalidade do Ensino em caráter obrigatório conforme Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008. As próximas estratégias é atuar no sentido de produções materializadas – de artigos em revistas, em eventos de destaque na área de Ciências Sociais (como a Sociedade Brasileira de Ciências Sociais, ANPOCS, Encontros Nacionais na área). Está havendo um maior ingresso de jovens pesquisadores, porém a resistência ainda é forte na disputa de temas que detém um interesse e um prestígio maior na hierarquia de temáticas e saberes das Ciências Sociais. Dentro da questão da hierarquização, uma contenda forte é a de mediar um debate que quebre a tradição da dualidade inserida na formação do cientista social no bacharelado e na Licenciatura.

As duas habilitações interconectadas dariam impactos significativos para as Ciências Sociais. Não há como ser professor sem ter uma atitude para a pesquisa em uma prática constante. Para criar metodologias de ensino inovadoras é necessário estar desenvolvendo também uma análise sociológica particular de cada contexto, escolas, redes de ensino e desenhar ali suas possibilidades e superações na profissão de ensinar. Do mesmo modo, entre os pesquisadores, o contato com o campo educacional pode despertar uma maior sensibilização e dinamização de temáticas de pesquisa que atravessam o campo sociológico (cultura juvenil, mídia, violência, tecnologias, gênero, subjetividades, multiculturalismo, participação política e uma série de outros fenômenos localizados nesse *locus* de interação social) e que possuem urgência de serem compreendidos.

A questão do pertencimento e da acolhida das Licenciaturas nos departamentos de Ciências Sociais é sempre uma discussão delicada. Nas Universidades Estaduais tendem a funcionar no mesmo departamento, embora as ações práticas às vezes logrem o contrário. E nas Universidades Federais predomina casos em que as Licenciaturas estão situadas em departamentos apartados das Ciências Sociais – como o Departamento de Educação, por exemplo – o que acaba podendo um maior envolvimento do corpo docente nas discussões particulares desta formação e o que move uma sensação de identidade instável de quem está localizado na Licenciatura –

quem eu sou: Sou de quem? Educação ou Ciências Sociais? – que pode inibir ações e projetos conjuntos do bacharelado e da Licenciatura.

Além da antiga e conflituosa relação entre a prática científica e a prática escolar, considerada pragmática demais e a necessidade cada vez mais emergencial da teorização desta prática – no crescimento do campo e de um ensino mais adequado e de qualidade. Há também uma intermitência com relação à imagem e as representações pejorativizadas do professor e que são socialmente construídas. O que é prático não é valorizado, acaba conferindo uma hierarquização e um efeito político na educação, o que seria mais interessante explorar as histórias dessa ciência no sentido do compartilhamento de experiências e de interpenetrações das histórias pós-modernas.

No texto “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar” em Adorno (2009), existe o relato de uma expressiva aversão à docência e uma crise geracional expressiva para a atividade. Atualmente também está claro esse esvaziamento de sentido conferidos a profissão de ensinar. Grande parcela das cadeiras das Licenciaturas das Universidades Públicas não são preenchidas, por conta do receio do risco profissional que envolve a atividade. Da violência, do não reconhecimento e de uma carreira que o estabilize financeiramente e intelectualmente. E das condições de trabalho bastante precárias – no sentido institucional, didático, pedagógico, infra-estrutura física e tecnológica, remunerativas.

A subalternização do ofício do professor é debatida em Adorno no contexto europeu. Da necessidade de se diferenciar um professor do ensino superior e do ensino médio e como o canal lingüístico é uma mediação das representações que tendem a nivelar por baixo a profissão. A semelhança relatada por Adorno sobre o caso europeu e o âmbito do contexto brasileiro atual, não é mera coincidência. Há a reprodução da experiência de mal estar dos licenciados mais talentosos e a repugnância contra aquilo que a formação o habilita. Da docência associada a tabus e representações inconscientes e pré-conscientes dos candidatos a profissão sempre condicionados a uma pré-concepção de inabilidade, de incapacidade e de ineficiência. Preconceitos psicológicos e sociais que se conservam e reagem produzindo forças, materializadas em expressões depreciativas sobre o ensino, entre as quais Adorno cita: o pauker (o que bate bumbo), o Streisstrommler (o mais vulgar; baterista de traseiros); em inglês (o Shoolmarm: professoras solteironas, ressequidas, amaras, murchas); o lacaio melhor. Veja ainda

como Adorno apresenta a questão do ensino superior e a problematização do ato de ensinar:

a Sociologia da educação e universidade não se ocupam suficientemente desse fato (...) não se considera o professor, embora tenha formação universitária, como digno de reconhecimento social; quase se poderia dizer que é um indivíduo ao qual não se trata de Herr (Senhor) com a especial conotação de que esse termo está revestido no linguajar alemão moderno (ADORNO: p. 86, 2009).

Há um binarismo de carreiras docentes e possibilidades segmentadas. Atualmente existem alguns projetos e ações que tentam incentivar uma maior abordagem e aproximação do ensino superior com o ensino da educação básica. A necessidade de uma intervenção maior no sentido de buscar saídas quanto à melhoria da qualidade e de metodologias de ensino. Daquilo que Adorno (2009) trata como, “a carreira do professor universitário como a mais altamente cotada, por outro, o surdo ódio que paira sobre o magistério aponta para algo mais profundo”. Dentro do mesmo contexto inscreve-se o fato de que na Alemanha os professores universitários tenham bloqueado o título de Professoren aos mestres (Oberlehrern) ou, como agora são denominados, os Studienräten (p. 86). São antes discrepâncias no reconhecimento nos níveis de intelectualidade que nunca foi plenamente satisfeita.

O professor é herdeiro do escriba, do copista. O menosprezo por ele, como indiquei tem raízes feudais e o encontramos documentado desde a Idade Média e começos do Renascimento (pg. 87) (...) na canção dos Nibelunos, o desdém de Hagen pelo capelão, como fraco, o qual, contudo, é precisamente aquele que escapa com vida (ADORNO: 2009, p.87)

É possível fazer um cruzamento com as contribuições e as reflexões promovidas a partir dos estudos culturais, pós-coloniais e dos estudos feministas. As múltiplas barreiras que tem se concentrado sobre a profissão de ensinar, abrangem:

- a) A Educação e o ensino como sentido essencialmente normativo e disciplinador;
- b) A forma pela qual o campo educacional foi um canal de dominação e colonização do saber, e ainda o é, em alguns casos, quando os conteúdos, as grades curriculares, os métodos estão prontos e impostos a toda a comunidade educacional, sem abertura para possibilidades de mudança e atuação;

c) O ofício de ensinar enfrenta um momento pesaroso, porque está ausente o sentido ontológico da profissão. Daquilo que Adorno fala “do ser capaz de auto-reflexão. O professor universitário (akademischer) tem da cátedra o fazer uso da palavra pra argumentar mais extensamente e sem que algum possa contradizê-lo (p. 92)”. Isto é, a atividade da persuasão se dá pela ótica do argumento e não o da força física. Da necessidade escolar em libertar o seu professor para a liberdade e formação intelectual. O professor, em geral, não tem controle e decisão sobre o seu saber. Isso o limita numa atuação em que nem ele mesmo se reconhece;

d) Há um grande contingente de professores que são do gênero feminino. Há uma luta que pode também estar atrelada a um maior reconhecimento do ofício e a necessidade de estudar até que ponto as oportunidades limitadas de atuação docente podem revelar motivações de invisibilidade femininas nesse processo;

e) E talvez o que seja mais grave. Conforme aponta Adorno (2009), o isolamento da escola – frente a sua capacidade de interagir, buscar parcerias, de ser um *locus* de produção – e não apenas reprodutora de conhecimento especializado – é um aspecto importante. Será a chave de uma mudança profunda que deve residir na sociedade e na sua relação com a escola, “a profissão de ensino tem ficado arcaicamente para trás com respeito a civilização que representa “(p. 99).

O professor e a escola como força coletiva devem ter consciência dessa herança fatídica de representações que pesa sobre ela. É preciso entender o que se fala e como é percebida. Daquilo que é verdadeiro e o que é preconcebido para que a formação do professor seja capaz de habilitá-lo a superar esse lugar mal posicionado e colonizado em que se encontra.

Tais contendas e dilemas educacionais transferem esses efeitos na constituição do que aprender. Como será constituída a noção de conhecimento da geração jovem em nossa atualidade? Os desafios lançados para a intelectualidade estão em perceber limites e possibilidades no plano das teorias e epistemologias do ensino de Sociologia. Entre elas temos:

a) Interculturalidade e sociabilidade na produção do conhecimento escolar

A sugestão de aproximar o aluno a disciplina e seu conteúdo é provocar nele a projeção fora do conceito chave – tempo e espaço. Que na escola ainda é um conceito único, arriscado e limitado – do tempo seriado, do que se estuda numa série e não se pode estudar em outra – que gera saberes e experiências podadas e ausentes de conexões e de uma sensação de incompletude, conforme já alertava Felski (1995) em relação às experiências femininas.

De se pensar a realidade educacional e a formação do cientista social a partir da *lógica cultural* que constitui os indivíduos que comparece a escola e quer ser reconhecido como sujeito de direitos, mas, sobretudo, na lógica da afirmação da sua diferença identitária?

Como poderíamos tomar emprestados do espaço educacional a compreensão sociocultural que também participa de uma nova maneira de construir conhecimento da *diversidade cultural reunidos no locus de uma sala de aula*? Como os sujeitos são ali construídos, das identidades evidenciadas e das identidades ocultadas? Como o currículo escolar, na busca de “contemplar” a diferença também desenvolve conflitos? Quem está inserido ou não na “cartilha” da cidadania? Como os fenômenos culturais atravessam a lógica da construção da realidade locais e regionais, logo, são também transferidos para o espaço escolar?

São questões desafiadoras e que tem instigado a reflexão mais acentuada a partir do primado cultural, e, pasmem, em grande medida, apagados pelo primado patriarcal. A complexidade de se trabalhar com o intercultural se instala no risco de uma prática que anule ou empobreça a cultura do outro, quando estiver valorizando uma cultura específica. O que se expressa são as diferentes formas de pensar (tradições e transformações ou traduções e tradições).

Novos conhecimentos e tecnologias também podem ser abstraídas de uma relação cultural como os saberes e filosofia de vida dos antepassados ou os que são constituídos nos grupos de comunidades quilombolas, imigrantes, indígenas e diversas possibilidades de se elaborar epistemologias numa interpretação intercultural.

A relação entre a cultura e a identidade são duas dimensões presentes na escola. A cultura é o elemento não manuseável e que não se encerram, que está no currículo imerso em grandes fatores inconscientes e de construção social. Já a identidade é um

trabalho de um grupo de elementos escolhidos como comuns, promovidos para que se crie a diferença.

A constituição de uma luta política que passa a ser institucionalizada e administrada. Essa é a lógica de se criar a diferença, a fronteira. Ela está contida na ação de construção de identidades, que na escola se depara com o múltiplo que ora se integram e ora se exclui. A escola detém um compromisso com a identidade. É um espaço próprio de formulação de política de um povo que possa gerar a unidade e planejamento político de nação. A escola tem sido essa busca da “integração” dessa diversidade num discurso nacional. Para isso a escola tem utilizado de uma identidade de determinados saberes considerados legítimos, porém, em sua maioria, ocidentalizados e científicos. A prática inversa, de valorização e do espírito da convivência e da tolerância com o diferente tem sido um *locus* de reordenamentos de discursos, necessários de serem rearticulados mais uma vez no campo escolar, quando ações recentes de inclusão curricular – da história da cultura africana e afrobrasileira, indígenas, da inclusão de portadores de necessidades especiais e do encontro de linguagens, hábitos e modos de ser permitem o conhecimento do outro e seus saberes, mas que também suscita a habilidade de saber gerenciar conflitos do processo de integração e exclusão na profissão de ensinar e pesquisar.

b) Risco e inovação socioeducacional

O acesso escolar a formas de elaboração de conhecimento é travado em especial por uma condição socioeconômica de origem familiar que impede o incentivo e a participação de experiências escolares científicas e a formação de um gosto específico para essa área de estudos, portanto, o problema é além de educacional também social. Poda a possibilidade criadora do nascimento de novos talentos em instâncias sociais tratadas e naturalizadas como distantes desse ambiente;

A estrutura da escola trabalha com o fator científico de forma estática, inerte e de outra dimensão. O aluno tem dificuldade de aproximar teoria e prática ao que ele experimenta em sua vida. A estrutura escolar também deveria passar por um novo letramento educacional, de incluir no currículo, no espaço escolar e na formação dos professores um letramento adequado com relação ao mundo científico. Incentivar a iniciativa pública e privada a investir nisso, fomentando bolsas de iniciação científica

desde os primeiros anos da educação fundamental, que o leve a aprender desde o conteúdo, como “sentir” o ambiente da pesquisa, como algo diferente, curioso e instigante, que provoque a participação do aluno no seu próprio aprendizado. A escola está distante da criação de conhecimento, portanto, distante das esferas de geração de ciência e, portanto, paralisa-se posteriormente, toda a possibilidade de inovação e mudança social.

III Uma agenda de discussões para o Ensino de Sociologia: entre possibilidades e epistemologias

Pensar o ensino de Sociologia é pensar os desafios de se criar epistemologias num processo de interação entre esses três campos: o ensino acadêmico, laureado pela formação sólida e “dura” das teorias clássicas e contemporâneas e o seu desafio interno de pensar as suas reatualizações; o campo do ensino médio, no delicado exercício da tradução e transferência de conhecimentos aplicados à realidade do jovem e da comunidade educacional em que estiver inserido, quanto ao desafio também movido pelas reatualizações das respostas, teorias, práticas e metodologias de aprendizado; e o campo das políticas públicas educacionais e dos currículos educacionais, que muitas vezes também se coloca como uma entrave dura e inflexível, no momento de se interagir criativamente com a esfera do aprendizado e da vida social.

Uma abordagem levantada por Ilesi Silva está na condição primeira de se trabalhar com o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. A capacidade de se motivar uma *imaginação sociológica* – conceito emprestado de Wright Mills – pela capacidade de intervenção e ruptura na realidade do aluno e da escola - trabalhando a partir das subjetividades – que permite estabelecer uma relação de análise entre *obras* e *biografias*, *contextos* e *produções*, “a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas” (MILLS, 1975, p. 11-12). Qual tem sido a sugestão didática e epistemológica nesse caso? É estabelecer um a interação das teorias sociais com a experiência de vida dos sujeitos e de suas realidades.

A metodologia aqui analisada é de caráter qualitativo: o uso de histórias de vida como recurso de análise sociológica. Esse exercício foi aplicado aos alunos de ensino médio das escolas estaduais da região metropolitana de Viamão – Porto Alegre (RS). O

objetivo central de realização desta prática era gerar o entendimento das relações indivíduo-sociedade e da formação do ser humano como um “ser social”. Há riscos e acertos na aplicação desta metodologia. Erros, no sentido de que é necessário o acompanhamento por orientação dos professores para que a realização desta crítica autobiográfica não se torne apenas um apelo subjetivo. E, acertos, no sentido de que pode mobilizar nos alunos a motivação e o espírito de pesquisa em compreender a sua trajetória de vida como uma construção social e de intervenções que tiverem origens eminentemente sociais. É, portanto, uma das possibilidades de trabalho em sala de aula, “a história de vida, no âmbito das metodologias científicas, pode ser entendida segundo duas perspectivas: como documento e como técnica de captação de dados, conforme Haguette (1987, p. 69)”.

Segundo Mota (2005), a produção escrita, por cada aluna/o, da sua história de vida a partir de eixos temáticos, tais como: local de origem, família, orientação religiosa, profissão, trabalho, lazer, grupos de amigos, gênero, identidade étnica, expectativas em relação à escola eram a direção das análises a ser apresentada e discutida com a turma de aula. O fazer as/os estudantes argumentarem os motivos de suas escolhas de vida, de suas opiniões, de seus modos de ser, enfim, evidenciam claramente as influências sociais e, ao mesmo tempo, a intencionalidade do próprio indivíduo ligado aos grupos a que pertence.

um primeiro objetivo e consequência desse trabalho é fazer com que as alunas e os alunos principiem “desnaturalizar” as formas de vida e compreendê-las como consequências de uma aprendizagem social e cultural, portanto, condicionada, embora não determinada, por contextos sociais e culturais específicos. Nesse sentido, a metodologia da história de vida, utilizada dentro das condições possíveis com estudantes do ensino médio, apresenta a intenção de instalar esse tipo de raciocínio, a fim de que eles construam uma disposição de estudo e análise sobre temas sociais. Do contrário, raramente eles têm a percepção de “construção” do mundo social; a realidade social seguidamente é compreendida como inevitável (...) (MOTA: 2005, p. 15).

A tentativa de aproximar a teoria social ou histórica da vida dos sujeitos e os elementos que oferecem significação de mundo: a cultura, o grupo, as experiências vividas também está presente em Enno Liedke e suas reflexões sobre a sua produção intelectual e pedagógica das *Lições do Rio Grande: Ciências humanas e suas tecnologias. Cadernos do Professor. Sociologia (2010)*. Coaduna dois elementos

interessantes na produção dessa obra: a) a complexidade de habilidades e formação na motivação do olhar e da análise sociológica a ser desenvolvida por jovens e adolescentes (complexidade e religação dos saberes) e o foco nos aspectos culturais que circunda a construção de mundo, sentidos e significados desses jovens em três perspectivas: a) a cultural musical; b) a cultura da paz; c) a situação dos adolescentes e dos jovens no Brasil em nossa atualidade: direitos e deveres.

Como pauta de discussão elege três grandes temas na provocação de um aprendizado na perspectiva sociológica: 1) Sociedade e Desenvolvimento Humano Sustentável e Equitativo; 2) Os papéis sociais e a identidade dos jovens e adolescentes; 3) A cultura da paz. Nota-se que houve a necessidade prévia a realização desse material, o intelectual/professor de compreender essa dinâmica específica que envolve o jovem hoje e pensar elementos que possam unir a formação conceitual e teórica e dos conteúdos temáticos que estão diretamente ligados a experiência de mundo dos momentos. Segundo Enno Liedke (2010: p. 100, 102), as habilidades exigidas para esse exercício são bem complexas e exigirão do adolescente e do jovem:

- a) Leitura e interpretação de textos e de realidades sociais;
- b) Diagnósticos breves de causas e de situações sociais complexas;
- c) Capacidade de resolver problemas sociais;
- d) Identificação dos elementos que compõem o sistema societário;
- e) Capacidade de ordenar e explicar os eventos sociais;
- f) Analisar as manifestações culturais significativas do nosso tempo;
- g) Analisar e observar a diversidade de patrimônios socioculturais (arte, música, esculturas, urbanas e rurais);
- h) Analisar o sistema social do adolescente e do jovem hoje.

Além das habilidades levantadas, Liedke (2010) acredita que é uma modalidade de aprendizado que partindo do seu contexto, irá ser capaz de perceber semelhanças e diferenças de sociabilidades, além de motivar um trabalho mais intensivo daquilo a que é convocada a Sociologia –de uma formação que o permita olhar o mundo a sua volta, se perceber nele e ser o “protagonista de seus direitos e deveres”, além de ser capaz de

equacionar problemas pessoais, comunitários, locais, sociais. Outro aspecto, de intervenção e de política pública é levar para uma agenda de discussão educacional a ideia de uma cultura da paz.

Simultaneamente, trata-se de eleger elementos teórico-conceituais e conteúdos temáticos relevantes para a construção da cidadania do educando enquanto protagonista de seus direitos e deveres, oferecendo-lhe perspectivas analíticas que permitam a desnaturalização e o estranhamento do estar no mundo, em oposição à naturalização e habitualidade típicas dos conhecimentos do senso comum. Esses objetivos são assumidos pelo Referencial Curricular de Sociologia do Estado do Rio Grande do Sul, sob a égide das concepções de *Cultura da Paz*, de desenvolvimento humano sustentável e equitativo, e de Ética Universal, propostas pela UNESCO. Em outras palavras, a questão central do processo de desenvolvimento é determinar que políticas promovem um verdadeiro desenvolvimento humano sustentável e equitativo, ao mesmo tempo em que estimulam o florescimento de diferentes culturas no contexto de uma efetiva *Cultura da Paz* (LIEDKE, apud UNESCO, 1997, p. 109).

Outra questão bastante provocativa apontada pelo autor é a forma de construção do texto e do contexto, levando um possível envolvimento com o universo de mundo do aluno. Uma das sugestões didáticas será desenvolver um concurso de bandas ou musicais, a partir das tendências musicais da região sul – nesse caso, mais especificamente gauchescas¹¹ - como é o caso do “*Tchê Music*”, o “*Tinha de tudo no Rodeio de Santo Antônio*”, “*Rock visita o galpão*”, além da milonga, vanerão, samba, rock balada, rock pauleira, reggae rap, hip hop (tendências mais nacionalizados ou mesmo globalizadas, que também estão presentes no *locus* de estudos, no caso as tendências musicais dos jovens do Rio Grande do Sul)⁶⁶.

⁶⁶ A questão local pode ser um ingrediente interessante para se criar epistemologias do ensino de Sociologia. Porém, elas devem estar em interlocução direta com questões centrais que envolvam uma agenda nacional do ensino de Sociologia: o trabalho, a questão ambiental, as tecnologias, a cultura, a comunicação, a violência como temas privilegiados para compreensão do contexto atual de experiência de mundo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a construção dos olhares que herdamos de um longo e intenso processo social e cultural do que somos, e, que, ao conhecer o outro, estranho e diferente, revela-se uma grande aventura no sentido de relativizar as práticas antes consideradas como certas e legítimas e também lançar-se um olhar estranhado. Isso é um grande desafio lançado pelas teorias feministas, dos estudos culturais e pós-coloniais sobre um mundo em múltiplo processo de transformação e para o interior da própria ciência e das teorias sociológicas – clássicas e contemporâneas – em promover novas maneiras de pensar, cercar e estudar novos objetos e temáticas de estudos cada vez mais pluralizados. A riqueza dessa experiência está justamente em visualizar o ser humano sempre como uma possibilidade nova de conhecimento e de saber.

E ao fazer uma leitura desses processos para o campo educacional, mais especialmente, para o ensino de Sociologia se percebe que o que acontece na escola hoje é o sentido do letramento que não pode ser apenas perceptível em relação a números, mas a efeitos de longo prazo sobre a formação do indivíduo e sua atuação na sociedade. Ler, escrever e calcular são exercícios contidos em diversas experiências sociais, culturais, políticas, profissionais. Um raciocínio semelhante pode ser transferido para o letramento em matemática e ciência que pode esperar mais do homem, das formações, do futuro, dos relacionamentos, de tolerância, de gerar conhecimentos cada vez mais plurais e interdisciplinares, de criar e inovar situações sociais, ser capaz de resolver problemas, lidar com incertezas e inseguranças modernas, de entender a finalidade das tecnologias e de motivar uma maior participação na sociedade e dos avanços tecnológicos.

Há que se considerar também a importância da ação dos intelectuais – em nosso caso, os intelectuais professores (especialmente os que tem se debruçado para a intervenção no espaço público e da produção da circulação e da visibilidade das ideias e sobre o Ensino de Sociologia); b) o aspecto metodológico que ainda está em processo de construção – que atravessa o trabalho de três perspectivas: a) no sentido histórico; b) no sentido linguístico; c) no sentido da diversidade cultural, regional e institucional.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. **A Voz e a Escuta: encontros desencontros entre a teoria feminista e a Sociologia Contemporânea**. São Paulo: Editora Blucher, 2009.

ADORNO, Theodor. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: **Palavras e sinais. Modelos críticos 2**. São Paulo: Vozes, 2009.

APPIAH, Anthony. **Na capa de meu pai**. São Paulo: Contraponto Editora, 2000.

BOTELHO, André; LAHUERTA, Milton. Interpretações do Brasil, pensamento social e cultura política: tópicos de uma necessária agenda de investigação. In: São Paulo: **Perspectivas**, Vol. 28, jul-dez, p. 7-15.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

FELSKI, Rita. **The Gender of Modernity**: Cambridge, Mass/London: Harvard University Press, 1995

HALL, Stuart. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall, de Kuan- Hsing-Chen. In: **Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996).

Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 3276/99.

Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008.

LIEDKE, Enno. **Lições do Rio Grande: Ciências humanas e suas tecnologias. Cadernos do Professor. Sociologia (2010)**.

MICELI, Sérgio. **História das Ciências Sociais**. Vol. I e II. Editora Sumaré, FAPESP: 1995.

RAMOS, Guerreiro Ramos. **O Ensino de Sociologia no Brasil, um caso de geração expontânea?**, 1982 (mimeo).

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias educacionais no Brasil. **Pro-Posições**. Vol. 18, nº1, 2007; **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**: Campinas: Autores Associados, 2008;

SILVA, Ileisi Luciana Fiorelli. **A configuração dos sentidos do ensino das ciências sociais/sociologia no Estado do Paraná (1970/2002)**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: UFPE, 2007.