



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELLEN PYLES PEREIRA ALVES

**SABERES DA SOCIOLOGIA E DAS ARTES VISUAIS:
CONEXÕES DIALÓGICAS NUMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA**

Londrina
2020

ELLEN PYLES PEREIRA ALVES

**SABERES DA SOCIOLOGIA E DAS ARTES VISUAIS:
CONEXÕES DIALÓGICAS NUMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de mestra em sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL.

E45 ALVES, ELLEN PYLES PEREIRA ALVES.
SABERES DA SOCIOLOGIA E DAS ARTES VISUAIS: CONEXÕES
DIALÓGICAS NUMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA / ELLEN PYLES
PEREIRA ALVES ALVES. - Londrina, 2020.
150 f. : il.

Orientador: ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA.
Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Sociologia, 2020.
Inclui bibliografia.

1. ENSINO DE SOCIOLOGIA - Tese. 2. PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA -
Tese. 3. ARTES VISUAIS - Tese. 4. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
INTERDISCIPLINAR - Tese. I. MARIA DE SOUSA LIMA, ANGELA . II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

ELLEN PYLES PEREIRA ALVES

**SABERES DA SOCIOLOGIA E DAS ARTES VISUAIS:
CONEXÕES DIALÓGICAS NUMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de mestra em sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria de
Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profª Dra Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profª Dra. Maria José de Rezende
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Marcos Rodrigues Aulicino
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 26 de março de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Criador, fonte de todo o conhecimento, de toda a sabedoria, inspiração, criatividade, aquele que me guia pelos caminhos eternos.

Ao meu esposo Júnior e meus pais Maurício e Edneia, pela confiança, amor, cuidado, esforço, incentivo e por acreditarem no meu potencial.

Aos meus filhos, Felipe e Henrique, pelas tardes em que não brincamos, pelas noites que não conseguiram me esperar para colocá-los na cama e por serem minha inspiração e motivação para prosseguir na caminhada, em busca dos conhecimentos e de uma sociedade melhor.

Ao amigo Mayron Pereira Picolo Ribeiro, pela amizade e incentivo a continuar o aprofundamento de minhas discussões acadêmicas e por todas as trocas de experiências ao longo dos anos.

A Prof.^a Dr.^a Ângela Maria de Sousa Lima, pelo esforço em me orientar e auxiliar em todos os momentos que precisei. “Não se pode ensinar nada a um homem. Pode-se apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo” (Galileu Galilei).

Ao Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira e à Prof^a Dra Angélica Lyra de Araújo, por terem aceito o convite para participarem da banca avaliadora de qualificação e de defesa.

Ao Prof. Dr Ronaldo, pela diligência em apoiar, orientar e estar presente, juntamente com a Prof.^a Dr.^a Angela, na segunda etapa da intervenção pedagógica na escola.

Aos professores suplentes por aceitarem participarem da banca avaliadora de defesa.

Aos estudantes das turmas do 1º. Ano do Curso de Formação de Docentes (Turma 2018) e ao 1º. Ano do Ensino Médio (Turma C, 2019), ao Corpo Diretivo do Colégio Estadual Emílio de Menezes de Arapongas, pelo apoio à pesquisa realizada e pelo companheirismo no dia a dia de trabalho.

A Prof.^a Me Alexandra Pingret, docente de Artes Visuais da escola, pelo apoio, orientação e companheirismo nas atividades interdisciplinares realizadas na Intervenção Pedagógica.

A todos os professores e colegas do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), Turma 2018, da Universidade Estadual de Londrina, pelo trabalho, pelas trocas de experiências e pelos saberes concedidos, pois o que aprendemos refaz e reorganiza as nossas vidas.

À CAPES pelo fomento.

Muito obrigada!

*“A Arte diz o indizível; exprime o inexprimível;
traduz o intraduzível.”*
(Leonardo Da Vinci)

ALVES, Ellen Pyles Pereira. **Saberes da sociologia e das artes visuais: conexões dialógicas numa intervenção pedagógica.** Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO). Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina, 2020.

RESUMO

Neste trabalho procuramos discutir como os diálogos e as conexões de saberes e práticas pedagógicas entre duas áreas do conhecimento, neste caso a Sociologia e as Artes Visuais, podem colaborar com a formação crítica dos estudantes do Ensino Médio. Para isto, esta pesquisa, configurada como intervenção pedagógica com estudantes de 1ª série do Ensino Médio e do Curso Técnico Profissional de Formação Docente, de uma escola da rede estadual pública do município de Arapongas, Paraná, buscou registrar os produtos da parceria entre estes dois campos do conhecimento. Objetivou-se evidenciar uma possibilidade didático-metodológica no ensino de Sociologia, em torno das reflexões acerca dos eixos “diversidades e desigualdades”, tendo por base o conteúdo “trabalho”, mobilizado através da releitura crítica de obras de artistas brasileiros clássicos (Tarsila do Amaral e Cândido Portinari) e contemporâneos (Rosana Paulino). Para tanto, na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, discuti as contribuições do ensino das duas disciplinas, testadas em um conjunto de aulas de Sociologia e os resultados dessa mediação pedagógica interdisciplinar, demonstrando na prática docente concreta, como os diálogos entre tais saberes podem mobilizar ainda mais o aprendizado sociológico dos estudantes e ampliar seus repertórios socioculturais. Utilizando relatos das aulas de Sociologia, impressões dos estudantes do Ensino Médio, revisão bibliográfica, análise documental, observações e pesquisa participante, esta intervenção pedagógica objetivou contribuir com a demarcação do papel central dessas disciplinas no currículo da Educação Básica, especialmente neste momento histórico de significativos retrocessos para ambas, vivenciados após a publicação da Lei nº 13.415/2017 no Brasil. Teorizando a própria prática docente e analisando-a cientificamente por meio dos aportes ofertados pelo PROFSOCIO, tentamos destacar que além da reflexão crítica para a construção da autonomia e da auto percepção como sujeito coletivo, estas disciplinas possibilitam que os estudantes compreendam, problematizem e conduzam seus papéis ativos e criativos nesta sociedade capitalista desigual. Assim, entendemos que cabe à escola mediar os conteúdos necessários para humanizar e incentivar a expressão das subjetividades no jovem estudante, levando-o à desnaturalização, ao estranhamento dos fenômenos sociais e, por consequência, à construção mais significativa dos conhecimentos.

Palavras-Chave: Ensino de sociologia. Pedagogia histórico crítica. Artes visuais. Intervenção pedagógica interdisciplinar.

ALVES, Ellen Pyles Pereira. **Saberes da sociologia e das artes visuais: conexões dialógicas numa intervenção pedagógica.** Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO). Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina, 2020.

ABSTRACT

In this work we seek to discuss how the dialogs, connections of knowledge, and pedagogical practices between two areas of knowledge (in this case, Sociology and Visual Arts), can collaborate for the benefit and formation of High School students. For this reason, this research, set as a pedagogical intervention with students currently in their first year of High School and also coursing a Technical Course in Professional Teacher Education in a State Public School in the city of Araongas, Paraná, sought to register the product of a partnership between two fields of knowledge. The objective of this research is to show a didactic-methodological possibility in the teaching of Sociology, among the reflections of the axes “diversities and inequalities”, based on the content “work”, mobilized through critical reading of classic Brazilian artists work (Tarsila do Amaral and Candido Portinari) and also contemporary artists as Rosana Paulino. Consequently, starting from the perspective of Pedagogy History Review, we discussed the contributions of teaching of the two subjects, tested on a set of Sociology classes and the results of interdisciplinary pedagogical mediation, demonstrating in concrete teaching practice, how the dialogues between both knowledge areas can mobilize even more sociological learning for the students and broaden their socio cultural repertoire. Utilizing Sociology classes reports, High School students impressions, literature review, document analysis, observations and participant research, this educational intervention aimed to contribute to demarcate the main role of those subjects in the Basic Education curriculum, especially at this historic time of significant setbacks for both subjects, experienced after the publication of Law nº 13.415/2017 in Brazil. Theorizing the teaching practice itself and analyzing it scientifically through the contributions offered by PROSOCIO, we try to point out that in addition to the critical reflection for the construction of autonomy and self perception as a collective subject, these courses allow students to understand, problematize and conduct their active and creative role in this unequal capitalist society. Thus, we understand that it is up to the school to mediate the contents necessary to humanize and encourage the expression of subjectivities in the young student, leading him to denaturalization, strangeness of social phenomena, and consequently to a more significant construction of knowledge.

Key Words: Sociology education. Critical history pedagogy. Visual arts. Interdisciplinary educational intervention.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	– O lavrador de café.....	85
Imagem 2	– Café	86
Imagem 3	– Operários	87
Imagem 4	– Segunda Classe.....	88
Imagem 5	– Desigualdade de Classe	99
Imagem 6	– Desigualdade de Casse e Raciais	103
Imagem 7	– Desigualdade de Gênero	104
Imagem 8	– Catarse e Prática Social Final.....	112
Imagem 9	– Ferramentas de Trabalho desenhados a partir da pesquisa elaborada	120
Imagem 10	– Aula sobre a artista Rosana Paulino	121
Imagem 11	– Molde de trabalho coletivo “Memórias e fazeres da cultura da Matriz Africana”	130
Imagem 12	– Produção do trabalho coletivo “Memórias e fazeres da cultura da Matriz Africana”	131
Imagem 13	– Produção do trabalho coletivo “Memórias e fazeres da cultura da Matriz Africana”	132
Imagem 14	– Trabalho coletivo “Memórias e fazeres da cutura da Matriz Africana”	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre as imagens apresentadas.....	83
Quadro 2 – Informações sobre as imagens apresentadas.....	83
Quadro 3 – Atividade de pesquisa efetuada com o 1º ano do Ensino Médio.....	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O EXERCÍCIO DA CRITICIDADE	22
2.1	CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA A CRITICIDADE	22
2.2	UM POUCO DE HISTÓRIA: ENSINO DE ARTES	25
2.3	AS CONEXÕES ENTRE OS DIFERENTES SABERES NA ESCOLA.....	28
2.4	AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O EXERCÍCIO DA CRITICIDADE	37
2.5	SOCIOLOGIA DA ARTE	44
3	SABERES DAS ARTES VISUAIS E SABERES DA SOCIOLOGIA: INTERFACES ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	49
3.1	OS CAMPOS EDUCACIONAIS E CURRICULARES	61
3.2	OS CAMPOS ARTÍSTICOS E SOCIOLÓGICOS NUMA NOVA DISPUTA: RETROCESSOS GERADOS PELA LEI Nº 13.415/2017	67
4	CONCRETIZAÇÃO DOS PASSOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O APOIO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	76
4.1	PRIMEIRA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA SOCIAL INICIAL E PROBLEMATIZAÇÃO	81
4.2	PRIMEIRA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CATARSE E PRÁTICA SOCIAL FINAL.....	110
4.3	SEGUNDA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA SOCIAL INICIAL E PROBLEMATIZAÇÃO	115
4.4	SEGUNDA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CATARSE E PRÁTICA SOCIAL FINAL	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	142

1. INTRODUÇÃO

Antes de discorrer propriamente sobre esse trabalho, pensamos ser importante discorrer sobre a trajetória acadêmica da pesquisadora até a produção desta pesquisa de conclusão do curso. Com 35 anos de idade, casada, mãe de dois filhos, Felipe e Henrique, de 11 e 07 anos, respectivamente, iniciei a caminhada acadêmica no ano de 2002 com o curso de Engenharia de Alimentos na PUC – Goiás. Durante o curso, conheci a sala de aula, participando de aulas para pré-vestibulandos em uma escola particular de Goiânia, instante que fez nascer o desejo pela docência, decidindo assim esta trajetória acadêmica. Terminado o curso de Engenharia, já em Arapongas (PR), iniciei um curso de Licenciatura, em busca do senso de realização na caminhada profissional. Decidi por Ciências Sociais, curso que permite desvendar o funcionamento das sociedades humanas, bem como as transformações e mecanismos que regem as relações sociais.

Em 2012, iniciei o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina, local onde o desejo pela pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Sociologia se aprofundou. O caminho da docência no Ensino Médio já havia iniciado e assim percebia a necessidade de aprender mais, de especializar-se, de entender as dinâmicas da sala de aula e contextualizar a disciplina com a realidade dos educandos.

Na especialização, desenvolvi o artigo de conclusão de curso, orientado pela Prof^ª. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima, com o tema “Saberes da Sociologia e Saberes da Arte: Sugestões de Estratégias Didáticas para a compreensão crítica da realidade pelos alunos do Ensino Médio”. Nesse artigo, pensamos como a Arte pode auxiliar a desenvolver no estudante uma visão autônoma sobre a realidade, sendo utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino de Sociologia, entendendo que este deve fornecer as ferramentas necessárias para que o aluno amplie sua visão sobre a sociedade em que está inserido, estranhando e desnaturalizando os fenômenos sociais para assumir o seu papel como agente transformador da realidade.

Logo após o término da Especialização, assumi o concurso do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública do Estado do Paraná. O contato com os estudantes, os desafios que o professor enfrenta no dia a dia da escola, em especial

da Escola Pública, o desejo que as aulas ministradas e os conteúdos abordados façam sentido para os alunos se tornou impulso à continuidade dos estudos, agora no Programa de Pós-Graduação PROFSOCIO. Assim, desde o ingresso no Programa, a intenção foi aprofundar a pesquisa iniciada na Especialização, dentro da linha de pesquisa “Práticas de Ensino e conteúdo curriculares” e continuar esse diálogo da Sociologia com a Arte. Mas, por que a Arte?

Desde a infância sou atraída pelas diversas linguagens da Arte. Ainda pequena amava cantarolar pelos cantos de casa. Era conhecida como o Sabiá de minha avó materna. Na adolescência arrisquei-me a aprender diversos artesanatos e envolvi-me com a Música. Estudei canto e um instrumento musical. Amava estar nos teatros, assistindo os Festivais de Banda, de Orquestras e me apresentar com o Coral infanto-juvenil da cidade. Na juventude, trabalhei em uma Associação Cultural e passei a lidar com outra linguagem artística, a Dança. O objetivo era democratizar o acesso à dança para crianças e adolescentes de classes sociais menos favorecidas economicamente. Uma experiência incrível!

Desde então, a Arte me encanta, me abastece, mexe com os meus sentimentos, renova minhas energias. Quando na Especialização fui orientada a buscar um problema de pesquisa que me atraía, que gerava prazer, não hesitei em unir a Arte e a Educação, outro motivo de meu brilho no olhar. Trabalho com a Educação, pois acredito que ela pode transformar realidades e “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Feito essa colocação, iniciamos essa pesquisa. De antemão, é importante demarcar que unimos a Sociologia e a Arte num projeto instigante e desafiador, em um diálogo em sala de aula através da Intervenção Pedagógica que aqui detalharemos. Instigante, pois ser professor e professora comprometidos com a educação exige que saíamos da zona de conforto para ação, ação de mediar o conhecimento, de buscar as melhores estratégias para que isso aconteça, de estar sempre conectados ao nosso mundo e ao mundo da escola. Desafiador, pois a tarefa de professor pesquisador, por si, já não é tarefa fácil. Conceber a sala de aula como campo de pesquisa, observar e analisar os estudantes, mas também a si mesmo, rever sua prática, pesquisar e desenvolver novos modos de ensino, aprimorar os que

já trazem êxito, entender a si mesmo e o trabalho como seres inacabados, realmente é desafiador.

É impulsionar-se para aprender sempre. E na construção deste trabalho não foi diferente. Tentar, na teoria e na prática pedagógica na escola, unir a Sociologia e a Arte, a objetividade e a subjetividade, a razão e a paixão, num entrelaçar de saberes sensíveis e inteligíveis, visando novas possibilidades de aprender, mas também de ensinar.

Dentro dessa perspectiva, sem deixar de lado o que nos diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), Artigo 35, sobre o “aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”, entendemos que o currículo escolar deve abarcar tais características e ser fundamentado na formação do estudante para “o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008a, p. 20).

Assim, entendemos a importância da disciplina de Sociologia. Seu ensino pode vir de encontro com esta necessidade, já que um dos seus principais objetivos é despertar o senso crítico, servindo como base para a formação da autonomia e da formação de indivíduos capazes de refletir sobre a própria existência, problematizando seu papel na sociedade. Como Machado, pensamos que o ensino da Sociologia:

[...] permite aos estudantes terem não só consciência da vida, da profundidade e gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira de hoje, mas também, e principalmente, a compreensão das principais teorias políticas que propõem alternativas de para onde deverá transformá-la e de como transformá-la (MACHADO, 1987, p. 115).

Nesse sentido, esta proposta de conclusão de curso apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), corresponde a uma intervenção pedagógica no Ensino Médio, que conjuga saberes da Sociologia e das Artes Visuais, compreendendo que nem o conhecimento sociológico e muito menos

os conhecimentos artísticos são estáticos. Pensamos que ambos podem nos “[...] possibilitar a compreensão de fenômenos que fazem parte da prática social do educando” (PARANÁ, 2008, p.93).

Entendemos também que para se conhecer a realidade de forma mais consciente almejando posteriormente transformá-la, é necessário que esta seja fruto de conhecimento pautado em conteúdos científicos que possibilitem a aprendizagem significativa, já que sem conteúdo não há ensino. E os conteúdos de Sociologia, se bem trabalhados no Ensino Médio, podem auxiliar muito neste sentido, principalmente se forem aliados aos outros conhecimentos igualmente relevantes para o pensamento crítico, como é o caso das Artes Visuais na escola.

Na escola é importante que os saberes sejam construídos sob a perspectiva da autonomia, como propõe Paulo Freire (1996), em sua obra “*Pedagogia da autonomia*”, em que preconiza a formação significativa tanto do educando quanto do educador, num processo dialético, de trocas de saberes permanentes. Algo similar nos trazem as Diretrizes Estaduais de Sociologia do Paraná;

Os saberes sociológicos são construídos a partir da sistematização teórica e prática do processo social e a ação concreta dos homens delimita o campo de análise sociológica; além disso, a dinâmica da vida social oferece as ferramentas fundamentais para a sistematização do conhecimento (PARANÁ, DCEs-Sociologia, 2008a, p. 47).

Por este motivo, a experiência pedagógica, para Paulo Freire (1996), possui características práticas, pois a docência e a formação do indivíduo são questões práticas. Portanto, acreditamos ser necessário que o conhecimento teórico deve ser aliado à prática e para isso é preciso clareza ao ensinar, entendendo que o sentido do que foi ensinado se constrói no contexto da prática diária de cada um.

Assim, faz-se necessário lançar mão de recursos e estratégias que auxiliem o professor nesta caminhada, que amplie a capacidade de contextualização da realidade para que o estudante possa compreender de forma objetiva, significativa e aprofundada o conteúdo, sem deixar de lado o rigor metodológico e a cientificidade da disciplina. Quando aliamos saberes diversos, construídos a partir de conteúdos científicos, relevantes e desafiadores para a vida dos estudantes, aumentamos a

possibilidade para que a aprendizagem realmente ocorra. E é, nesse sentido, que pensamos o diálogo entre a Sociologia e a Arte, pois, por meio da Arte;

o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica (PARANÁ, DCEs-Artes, 2008, p. 56).

Para atingir tal feito, nos baseamos numa Intervenção Pedagógica, subsidiada pela pesquisa bibliográfica e desenvolvida através da pesquisa participante, visando evidenciar na prática o aprendizado dos estudantes em sala de aula. Afinal, para Franco (*apud* OLIVEIRA, 2015, s/p), esse tipo de pesquisa “possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. É através desse procedimento que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações”.

Assim, a pesquisa se baseou na participação de aproximadamente 67 estudantes, sendo 52 meninas e 15 meninos, das turmas de 1º Ano do Ensino Médio e 1º Ano do Curso de Formação de Docentes, nos anos de 2018 e 2019, ouvidos de quando a quando em aproximadamente 10 aulas em cada ano sobre o conteúdo “Trabalho, Produção e Classes Sociais”.

Entendendo que as juventudes que compõem o Ensino Médio adentram a escola com seus valores, interesses, visões de mundo, comportamentos, desejos e ansiedades diversas e que a escola não é mais o único espaço formador de suas experiências sociais, dialogamos nessa pesquisa com a Sociologia da Experiência de François Dubet que nos permite entender como esses indivíduos gerenciam sua lógica de ação, vivenciando a escola e construindo a partir daí suas experiências.

Com o recorte nas Ciências Sociais, dialogamos com teorias, autores, conceitos, correntes teórico-metodológicas, temas e formas de intervenção didática pesquisadas pelas áreas de Educação e de Artes Visuais. No campo das Ciências Sociais/Sociologia, os principais autores que nos ajudaram a fundamentar teoricamente este trabalho foram Émile Durkheim (1955); François Dubet (1994); Iliezi

L. Fiorelli Silva (2006), (2009); Juarez Dayrell (1996); Theodor Adorno (1994), Wright Mills (1972); Walter Benjamin (2012); Pierre Bourdieu (1996), entre outros. No campo da Educação, nos apoiamos em alguns teóricos, dentre eles: Dermeval Saviani (2003), (2013); Paulo Freire (1996); João Luiz Gasparin (2005), (2012); Henry A. Giroux (1997); Gaudêncio Frigotto (2016). No campo das Artes Visuais, contribuíram com nossas reflexões: João Francisco Duarte Jr (1981), (1994), (2003); Terezinha Franz (2003); R. Arnheim (1999); Gilberto Velho (1977), John Dewey (2012), Lowenfeld, V. e Brittain, W. L. (1977), entre outros.

Tanto no campo das Ciências Sociais/Sociologia como no campo das Artes Visuais, também nos apoiaremos nos documentos referenciais: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs – 2013; 2018); Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs/PR - 2008) de cada disciplina; Parâmetros Curriculares Nacionais de cada disciplina (PCNs – 1997; 2006); Orientações Curriculares Nacionais (OCNs – 2006; 2009) de cada disciplina, dentre outros documentos oficiais que materializam concepções de currículos nessas áreas do conhecimento.

Deste modo, alguns saberes da Educação e, sobretudo, das Artes Visuais serão acionados para nos apoiar no desenvolvimento e compreensão dos saberes sociológicos que procuraremos ensinar através de uma intervenção pedagógica que abordou o conteúdo estruturante “Trabalho, Produção e Classes Sociais” com estudantes da primeira série do Curso Técnico Profissional de Formação de Docentes e primeira série do Ensino Médio, de uma Escola Estadual no Município, de Arapongas, Paraná, na qual o magistério é exercido.

Diante disso, o recorte do objeto está em colocar dois campos do saber em diálogo, ou seja, saberes da Sociologia e saberes das Artes, mais especificamente das Artes Visuais, dentro do subcampo educacional específico no Ensino Médio, buscando testar uma metodologia de ensino diferenciada com estudantes do Ensino Médio e do Curso Técnico Profissional de Formação Docente da rede pública do estado do Paraná, através da problematização do conteúdo estruturante já mencionado.

Feito o recorte do objeto, nosso problema de pesquisa configura-se em: Como organizar conexões dialógicas entre Artes Visuais e Sociologia, num projeto interdisciplinar de intervenção pedagógica, de modo a tornar mais criativo os processos de estranhamento e desnaturalização das realidades dos estudantes?

Nesse sentido, buscamos aplicar algumas estratégias de ensino, organizadas a partir do diálogo interdisciplinar com os aportes teórico-metodológicos das Artes Visuais, baseando-nos nos passos para elaboração do Plano de Aula, propostos por João Luiz Gasparin na obra “Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica” (2012).

Discutindo tais estratégias didáticas, demonstramos como a teoria sociológica e os saberes da Arte Visual podem dialogar no dia a dia da escola, pois ambas podem levar à compreensão da realidade, de maneira mais crítica, criativa e envolvente pelos jovens. E essa é a razão por termos escolhido esse tema: trazer esse diálogo interdisciplinar para as aulas de Sociologia, proporcionando aos estudantes do Ensino Médio uma aprendizagem mais transformadora e uma formação integral. Formação esta que consegue unir teoria e prática, que contribua para desenvolver autonomia de pensamento, além da sensibilidade para sentir o mundo ao redor e nele poder intervir.

Para o melhor entendimento deste trabalho, o dividimos em quatro seções. A primeira corresponde a seção introdutória. A segunda versa sobre como os saberes da Sociologia e das Artes se tornam importantes na formação do pensamento crítico. Nesta seção mostramos como a Arte, como conhecimento sensível, possibilita ao indivíduo o sentir a si mesmo e ao mundo que o cerca. Portanto, parte do princípio de que estimular e desenvolver esse conhecimento é tarefa importante para sua formação integral e sua autonomia. Na sequência, abordamos o conhecimento sociológico, mostrando como aprender sobre ele pode despertar o senso crítico. Ainda nesta seção, trouxemos um breve referencial teórico sobre a Sociologia da Arte e como se torna imprescindível pensar os aspectos sociológicos quando se pensa na Arte como objeto de estudo. Escolhemos finalizar esta seção com a Sociologia da Arte, por ser a grande área em que se podem convergir essas duas áreas do conhecimento (Sociologia e Arte) trabalhadas anteriormente. E no nosso trabalho elas convergem dentro do campo da educação através do ensino, da metodologia e da intervenção pedagógica.

Na terceira seção, procuramos traçar as interfaces entre os saberes artísticos e os saberes sociológicos na sala de aula, bem como traçar também os campos educacionais que entraram em diálogo nesta intervenção pedagógica. Por fim, ainda nessa seção, construímos um breve debate sobre os retrocessos gerados

pela Lei nº 13.415/2017 que colocam os campos artísticos e sociológicos em um novo tempo de resistência e disputa.

A última seção por sua vez, colabora com a metodologia escolhida para a intervenção pedagógica, trazendo os passos didáticos propostos por João Luiz Gasparin testados na sala de aula, bem como as percepções e análises efetuadas nesta proposta de mediação pedagógica.

Segundo Paulo Freire (1996), foi socialmente aprendendo, que mulheres e homens perceberam que era possível trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar. Assim, percebendo a necessidade de se contextualizar os conteúdos em sala de aula e mobilizar o estudante para a construção do conhecimento é que decidimos aqui propor um projeto de Intervenção Pedagógica de ensino de Sociologia.

Para isso, utilizamos como critério de escolha das séries em que trabalhamos o engajamento que os estudantes demonstraram nas aulas de Sociologia e a escolha do conteúdo “Trabalho, Produção e Classes Sociais” se deu por ser o conteúdo que seria abordado no terceiro trimestre do 1º Ano tanto do Ensino Médio quanto no Curso Técnico Formação de Docentes, segundo o PTD (Proposta de Trabalho Docente). A primeira intervenção ocorreu em 2018 (ano em que iniciamos a execução da proposta) e a segunda intervenção na mesma época no ano de 2019, permitindo a execução da intervenção sem alterar a sequência dos conteúdos estruturantes já em andamento no planejamento anual daquelas séries. Importante destacar que não houve a intenção de traçar comparações entre as duas turmas e sim acrescentar aos passos da didática o trabalho artístico contemporâneo a fim de que a realidade fosse contextualizada e se tornasse mais próxima dos estudantes, possibilitando uma melhor compreensão.

Importante ainda ressaltar que as análises foram mediadas pelos marcadores de desigualdades e diversidades com o objetivo de aguçar o debate e instigar o exercício da criticidade sobre como se dá a construção do processo de trabalho e suas relações na sociedade.

Desse modo, a temática escolhida é importante para a compreensão da realidade pelos estudantes do Ensino Médio, já que por meio deste conteúdo estruturante, passam a perceber que o trabalho se organiza socialmente e que as contradições sociais como exclusão, desigualdades, desemprego são provenientes de processos e determinações político-econômicas que influem diretamente no dia a

dia dos indivíduos. Assim, compreender tais relações colabora para a formação crítica do estudante, já que, segundo Saviani (2013, p.68), é através do domínio do processo de elaboração do saber que a consciência do indivíduo passa a desenvolver-se.

Diante de um cenário político, em que disciplinas como a Sociologia, a Arte e outras disciplinas se veem ameaçadas a serem retiradas do currículo escolar, em que pensar criticamente se torna ameaçador, nos propomos a entrar neste campo de disputas e discutir melhores estratégias de ensino que visem a formação do pensamento crítico.

Nesse sentido, queremos contribuir para o Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFSOCIO) com uma pesquisa que colocou em diálogo duas áreas do conhecimento à primeira vista tão diferentes. Mesmo entendendo os limites teórico-metodológicos no que diz respeito à grandeza, à complexidade e à amplitude dos conhecimentos das Artes Visuais, o que se pretende aqui é testar algumas estratégias didáticas nas aulas de Sociologia direcionadas aos estudantes do Ensino Médio. Escolhemos trabalhar a releitura crítica de obras de artistas brasileiros clássicos (Tarsila do Amaral e Cândido Portinari) e contemporâneos (Rosana Paulino), contextualizando a realidade e aproximando-a dos estudantes.

Vale ressaltar que a inclusão da artista Rosana Paulino ocorreu após banca de qualificação, escolha esta que demonstra o trabalho interdisciplinar articulado por ela em suas obras, um trabalho artístico que engendra temas e debates sociológicos, o que valida a proposta aqui apresentada, que entre outras intenções pretende colocar em diálogo essas duas áreas do conhecimento, Arte e Sociologia.

Aqui nos detemos em entender como uma disciplina como a Sociologia pode trabalhar para despertar a sensibilidade. Afinal, consideramos que ela possa despertar o estudante não só para ver e pensar sobre sua realidade, mas também para senti-la. Uma vez ressignificada, ela poderá ser melhor entendida, reinventada e modificada. Assim, buscamos entender que o processo do conhecimento se dá na articulação “do que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado)”. E que ao possibilitar “o acesso a outras situações e experiências pela via do sentimento, a Arte constrói em nós a bases para uma compreensão maior de tais situações” (DUARTE JÚNIOR, 1994, p.69).

2. CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O EXERCÍCIO DA CRITICIDADE

“Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda” (MERLEAU-PONTY *apud* DUARTE JR, 2003, p. 12). Assim, é na experiência vivida que o conhecimento é significado e elaborado.

Nesse sentido, procuramos entender como os saberes sensível da Arte e inteligível da Sociologia se tornam importantes para a formação integral do indivíduo, formação esta calcada no acesso e compreensão de todas as dimensões do conhecimento, unindo teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade, da autonomia de pensamento, além da sensibilidade para sentir o mundo ao redor e nele poder intervir

2.1 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA A CRITICIDADE

Quando me faltou palavras cantei; e quando parecia que meu coração explodiria, pinte; deixei minha imaginação saltar, encenei; meu mundo pôs-se a girar, dedilhei; pelas mãos, esculpi; e pelos pés, dancei. Isso posto, para dizer que a Arte é mesmo assim indizível, difícil de explicar em palavras o que o coração sente. O artista não é aquele que diz, mas aquele que mostra. Ao mostrar, através da Arte, exprime em formas harmônicas aquilo que as palavras não conseguem dizer. “A linguagem nomeia, classifica os sentimentos [...], mas não os descreve” (DUARTE JUNIOR, 1994, p.43). Portanto, nesse sentido, a Arte está mais interessada em expressar sentidos, intraduzíveis em palavras, do que comunicar conceitos ou significados.

Na experiência artística, tradicionalmente, a consciência parece desprender-se das formulações racionais da linguagem para experimentar, sentir o objeto e assim entrar momentaneamente em outra realidade, em que passamos a sentir as dores, angústias, as alegrias e as emoções que nos são colocadas naquele instante. Uma experiência que não exige o pensar, mas o sentir! “É através da Arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo” (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 22).

Segundo João Francisco Duarte Junior (1994, p.59), a experiência da beleza é, então, uma experiência na qual a nossa maneira “racional” de perceber o mundo perde o seu privilégio. É o perder em favor de uma percepção que fala diretamente aos sentimentos.

Desse modo, é importante ressaltar que expressar sentimentos não significa que “o artista, ao construir um objeto estético, esteja apenas e tão somente exprimindo seus próprios sentimentos [...]; que a obra de Arte seja um simples “retrato” do “mundo interior” do artista” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 54). Por viver no mundo, ele apreende aquilo que percebe de suas vivências em sua época e lugar. Assim, as devolve em formas artísticas. Portanto, o sentido do trabalho artístico se dá em concretizar “as manifestações subjetivas dos seres humanos, numa dada época e cultura” (1994, p. 56). Da mesma forma, o sociólogo Norbert Elias acrescenta que a obra de Arte possui a função, dentre tantas, de ser

uma maneira de a sociedade se exibir, como grupo e como uma série de indivíduos dentro de um grupo. O instrumento decisivo com a qual a obra ressoa não são tanto os indivíduos em si mesmos - cada qual sozinho com seus sentimentos -, mas muitos indivíduos integrados num grupo, pessoas cujos sentimentos são, em grande parte, mobilizados e orientados para o fato de estarem juntas (ELIAS, 1995, p.49).

Portanto, produzir obras de Arte não é um trabalho isolado do indivíduo, mas um retrato da sociedade sentida, vivida por ele e dividida com outros indivíduos. As obras de Arte passam a existir porque os indivíduos convivem entre si e o mundo apreendido nessa convivência é devolvido à sociedade através da criatividade do artista materializada no desenho, na poesia, no teatro, na música ou outra produção artística. Nesse sentido, Jorge Coli acrescenta:

A Arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz se, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade (*apud* VILLAÇA, 2014, p. 74).

No ato de criar ou de contemplar, um conjunto de ações são mobilizadas. Pensamento, reflexão, sensibilidade, imaginação colaboram para que se elabore conhecimento e, este seja significado e apropriado. Nas PCNs de Arte (1997, p. 32) encontramos que ao fazer e conhecer Arte percorre-se trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre nossa relação com o mundo. Além disso, potencialidades, como percepção, observação, imaginação e sensibilidade são desenvolvidas, contribuindo para alicerçar a consciência do nosso lugar no mundo. “A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano” (1997, p.33).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997, p. 30) acrescentam;

a obra de Arte não é resultante apenas da sensibilidade do artista, assim como a emoção estética do espectador não lhe vem unicamente do sentimento que a obra suscita nele. Na produção e apreciação da arte estão presentes habilidades de relacionar e solucionar questões propostas pela organização dos elementos que compõem as formas artísticas: conhecer arte envolve o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação.

Assim, entendemos que não há como dissociar Arte e conhecimento, já que “o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, *apud* PARANÁ, DCEs-Artes, 2008, p. 23). A Arte, como qualquer outra área do conhecimento, possui um domínio, uma história, uma linguagem, um campo de estudos específicos e não pode ser reduzida a uma atividade didática ou metodológica qualquer (ALVES, 2013, p.315).

[...] a Arte não é uma duplicação das ciências humanas e sociais, que analisam o ser humano e suas relações visando generalizações; a Arte é um conhecimento sensível de um aspecto específico da realidade do homem como ser vivo e concreto, na unidade e riqueza de suas determinações, nos quais se fundem de modo peculiar o geral – ideias, conceitos universais, concepções de mundo – e o singular – um novo objeto sensorialmente captável por um ou mais sentidos humanos (PARANÁ, DCEs-Artes, 2008, p. 57).

Assim, defendemos aqui a importância da Arte no currículo escolar, como dimensão do conhecimento humano que contribui para a formação do indivíduo de forma integral. Pois, “a Arte é o meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 99).

Entendemos a importância do ensino da Arte como aquele que permite aos estudantes não só conhecerem, mas compreenderem melhor sua condição como seres sociais e culturais, passando a observar a realidade com novos olhares, problematizando criticamente os fenômenos sociais da sociedade em que vivem (ALVES, 2013, p.315).

Também defendemos aqui a Arte Educação ou Educação através da Arte que visa desenvolver uma capacidade crítica e criadora através do ensino das Artes na escola, possibilitando verdadeira aprendizagem. Afinal, aprender não significa mera acumulação de conhecimento, mas, segundo João Francisco Duarte Júnior (1981, p. 106), aprender significa compreender como esses conhecimentos podem ser utilizados, como os sentidos e valores fundamentam sua ação no seu ambiente cultural. Ela supõe uma integração harmônica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar.

2.2 UM POUCO DE HISTÓRIA: ENSINO DE ARTES

Por muito tempo no Brasil, assim como outras áreas do saber, a Arte foi ensinada a partir de valores importados da cultura europeia. Desde a fundação da Academia de Belas-Artes em 1816, a imposição de valores e estilos europeus suprimiram a criação e frutificação de estilos que fortaleciam a cultura nacional. A concepção de Arte desse período “vinculava-se ao estilo neoclássico, fundamentado no culto à beleza clássica. Em termos metodológicos, propunham exercícios de cópia e reprodução de obras consagradas, o que caracterizou o pensamento pedagógico tradicional de arte” (PARANÁ, DCE-Arte, 2008, p. 38).

A primeira reforma educacional do Brasil, em 1891, foi marcada pelos ideais do Positivismo e Liberalismo. Os positivistas defendiam um ensino de Arte que valorizava o pensamento científico, privilegiando o desenho geométrico como forma de desenvolver a mente, enquanto os liberalistas apoiavam um ensino voltado para

preparar os trabalhadores do país. Assim, os currículos escolares por muito tempo concentraram o ensino da Arte a partir do desenho técnico e geométrico, privilegiando atividades intelectuais e coletivas. “A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma” (BARBOSA, *apud* DUARTE JUNIOR, 1981, p. 112).

De fato, as políticas educacionais centradas no atendimento às demandas da produção e do mercado de trabalho têm sido uma constante, como, por exemplo, no período do Governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), com uma legislação que propunha a generalização do ensino profissionalizante nas escolas públicas; na ditadura militar (1964 a 1985), com o ensino técnico compulsório para o segundo grau; e na segunda metade da década de 1990, com a pedagogia das competências e habilidades que fundamentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PARANÁ, DCE-Artes, 2008, p. 40).

Movimentos artísticos também influenciaram o ensino de Arte no Brasil, tais como a Semana de Arte Moderna de 1922, que valorizava a cultura popular com raízes nas culturas africanas e indígenas e buscava romper com a influência da estética europeia, fortalecendo assim a Arte nacional. Tal movimento, apoiado na pedagogia da Escola Nova, influencia o ensino de Arte nas escolas que passam a valorizar a expressividade, espontaneidade e criatividade, rompendo “com a transposição mecanicista de padrões estéticos da escola tradicional” (PARANÁ, DCE-Artes, 2008, p. 40).

Apesar dessas mudanças trazidas com o Modernismo, “nosso ensino oficial continuou ainda a reservar à Arte um lugar inferior e sua tendência predominante continuou sendo a ligação da Arte aos valores pragmáticos e técnicos” (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 114). Por muito tempo a Arte foi tida como distração nas escolas e artigo de luxo das classes superiores, ensinadas em conservatórios ou academias particulares. Segundo João Francisco Duarte Junior (1994, p. 78), na escola a Arte assumiu tantas caracterizações que “deixou de ser Arte. Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc. Tudo menos Arte”.

A Lei nº 5692/71, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares, se torna um importante marco para a história do ensino de Artes no Brasil, porém o ensino continuava restringido a desenvolver habilidades e técnicas das artes manuais (os alunos eram ensinados a produzir estantes, bandejas, artes culinárias, bordado, costura, etc (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 78) e o ensino de Música que se restringia aos hinos pátrios e festas cívicas, portanto visava produzir mão-de-obra sem criticidade que seria absorvida pela indústria.

Percebemos aqui que o ensino da Arte no Brasil não tinha o real compromisso de desenvolver a aprendizagem, a criação, a expressão, as aptidões a partir da expressão subjetiva do indivíduo, ou seja, não tinha compromisso com a Arte Educação. Pelo contrário, se comprometia em formar indivíduos para serem mero repetidores, imitadores de uma outra cultura e que se adaptam facilmente as exigências do mercado de trabalho. Após a década de 1980 e a redemocratização do país, percebemos uma mobilização para propor mudanças no âmbito educacional, fundamentadas em teorias como;

a Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Dermeval Saviani da PUC de São Paulo e a Teoria da Libertação, com experiências de educação popular realizadas por Organizações e movimentos sociais, fundamentados no pensamento de Paulo Freire. Essas teorias propunham oferecer aos educandos acesso aos conhecimentos da cultura para uma prática social transformadora. (PARANÁ, DCE-Artes, 2008, p. 44).

Nesse sentido, pretendia-se implantar na escola um ensino de Arte com seus conceitos e metodologias e que promovesse a formação do aluno pela humanização dos sentidos, pelo saber estético e pelo trabalho artístico, como nos esclarecem as Orientações Curriculares em Arte:

A década de 1990, diante da falta de clareza sobre o espaço curricular definido para a Arte na formulação da nova LDB, intensificam-se a organização política dos professores e as discussões sobre as delimitações conceituais e metodológicas do ensino na área. Defendendo a posição de que “arte tem conteúdo, história, várias gramáticas e múltiplos sistemas de interpretação que devem ser ensinados” (BARBOSA, 2003), os arte-educadores, em um intenso esforço de mobilização, garantem não apenas a inserção da obrigatoriedade de oferta da disciplina, mas também a superação da polivalência. A nova legislação prevê, tanto na Educação Básica como

na formação do professor, o ensino das linguagens – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. (2006, p. 176).

Por fim, uma Arte que se comprometesse com a educação com o humano, com o desenvolvimento do pensamento crítico. Nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte (2008) preconiza que o ensino de Arte tenha o enfoque “nexos históricos entre arte e sociedade”, e seja abordada em sala de aula concepções “no campo das teorias críticas, as quais têm no *trabalho* sua categoria fundante” (2008, p.54).

Dessa maneira, o ensino de Arte deve ser voltado a promover a apropriação do conhecimento em arte por parte dos estudantes, “que produza novas maneiras de perceber e interpretar tanto os produtos artísticos quanto o próprio mundo. Nesse sentido, educar os alunos em arte é possibilitar-lhes um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade além das aparências, com a criação de uma nova realidade, bem como a ampliação das possibilidades de fruição” (DCEs-Arte, 2008, p. 56).

2.3 AS CONEXÕES ENTRE DIFERENTES SABERES NA ESCOLA

Para uma formação integral, ou seja, aquela que faz sentido para o educando, que o possibilite harmonizar o sentir, o pensar e o agir, é necessário entender que o processo educativo precisa integrar as diversas áreas do saber e enxergá-los em sua totalidade, para entender a realidade como um todo, pois assim como a vida não é fragmentada o aprendizado também não deve ser. “Fragmentam-se as funções, fragmentam-se os olhos, fragmenta-se o pensamento: as pessoas se tornam incapazes de perceber sua condição como totalidade” (ALVES *apud* DUARTE JUNIOR, 1981, p.10).

Nesse sentido, está a relevância do trabalho interdisciplinar. Ele contribui para que o estudante integre os conhecimentos e os assimile de forma mais duradoura, tornando-os realmente significativos nas ações cotidianas. Deste modo,

explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento, (PARANÁ, 2008, p. 27).

Acerca da relevância da interdisciplinaridade, lembramos que, para João Luiz Gasparin (2005), o mundo divide o conhecimento nas mais diversas especialidades, o que proporciona a perda da totalidade. Sendo assim, “busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade” (GASPARIN, 2005, p.3).

Assim como as Ciências Sociais, que abrange Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia, as Artes possuem várias linguagens que abarcam diferentes saberes específicos (Teatro, Música, Artes Visuais e Dança). Podemos entender a Arte de várias maneiras, sob várias perspectivas teóricas e metodológicas. Mesmo sabendo de todos os limites desta escolha, aqui vamos pensá-la sob o ponto de vista didático. Para nós, a Arte, como importante agente de despertar para a compreensão da realidade, pode ser uma disciplina bastante parceira da Sociologia.

As formas artísticas visam a significar esse contato carnal com a realidade e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A Arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classe de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificados perante nós. (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 23).

Nesse âmbito, a Arte pode ser um importante instrumento para a educação, desenvolvendo a sensibilidade, a imaginação, o pensamento e a reflexão, levando novas formas de sentimentos e percepções do mundo, e da realidade que nos cerca. João Francisco Duarte Junior, em sua obra “O sentido dos sentidos – A educação (do) sensível” (2003), propõe que o ensino aconteça a partir da educação do sensível e nesse contexto está a Arte como um instrumento para esta educação.

Para se pensar a realidade, o mundo, ou a vida, é primordial que os sintam e se maravilhem com eles, ou seja, antes de trabalhar na escola com técnicas, teorias, discussões históricas é necessário voltar o olhar dos educandos para o seu cotidiano mais próximo a fim de despertar sua sensibilidade para com a realidade vivida. Herbert Read, em 1943, propôs que a educação ocorresse através da Arte. Assim, para ele, o caminho para que a educação acontecesse de forma integral seria através da Arte.

A teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical ou auditiva, e forma um enfoque integral da realidade [...]; a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência, e em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano” (READ *apud* DUARTE JUNIOR, 2003, p. 26).

E é esse caminho que estamos propondo aqui. De mãos dadas, Arte e Sociologia em busca de aprimorar os sentidos dos educandos, afim de melhor perceberem a realidade a sua volta, pensar sobre ela e buscar novas formas de atuação e intervenção nesta realidade. “Construir uma nova razão, em que se unam conceito e particularidade, abstração e concretude, espírito e corpo, pensamento e sentimento.” (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 32).

Vale ressaltar que para se efetivar um trabalho interdisciplinar é importante que não só as disciplinas sejam colocadas em parceria. A interdisciplinaridade requer a união dos sujeitos envolvidos diretamente no processo educacional, dispostos a se envolverem colocando-se um a serviço do outro. Afinal, este encontro requer “mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade” (TRINDADE, 2008, p. 73).

Na obra “Dicionário em construção: interdisciplinaridade” (2002), organizada por Ivani Fazenda, encontramos diversos verbetes categóricos do processo interdisciplinar. Assim, achamos importante trazer alguns para esta discussão, já que pensar em propostas didáticas que articulem diferentes disciplinas objetivando uma aprendizagem significativa exige também a articulação dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. A própria metodologia escolhida neste trabalho, ou seja, a pesquisa participante, exige tais articulações.

Nesse sentido, posturas de humildade, respeito e parceria se fazem necessárias aos diferentes sujeitos para envolverem-se em um trabalho interdisciplinar. Este exige comprometer-se e abrir-se para o outro, se conectar ao colega de trabalho da outra disciplina e ao próprio estudante. Nesta conexão, os saberes são colocados a serviço um do outro,

ser humilde é estar aberto para o outro. Aceitar a presença ativa do aluno, estabelecer parcerias, ouvir e escutar o que emerge das diversas manifestações de expressão/comunicação do outro e não se

considera o centro da ação pedagógica. A humildade é uma das categorias da interdisciplinaridade, preocupada com a dimensão da totalidade, tanto do conhecimento, quanto do ser. (ALVES, 2002, p.64).

Além disso, se conectar ao outro exige também o respeito, um importante atributo da interdisciplinaridade e “denota a valorização do que é específico do ser humano” (JOSÉ, 2008, p. 94). Trabalhar de modo interdisciplinar na escola e na universidade significa estabelecer com o outro uma conexão de profundo zelo, é ter consideração pelos saberes compartilhados, pela vivência de cada um, pelas diferenças. Em suma, é ter consciência de quem é o outro e respeitá-lo.

Por fim, humildade e respeito precedem a parceria e é fundamental na prática interdisciplinar, pois implica “participação e colaboração mútua [...]” na sala de aula, se entendemos que o “educador é parceiro: parceiro dos teóricos, parceiro de pares, parceiro de alunos, sempre parceiro” (JUSTINA, 2002, p.161). Portanto, a construção do conhecimento requer parceria, requer cumplicidade, requer troca. Sem a troca é impossível a parceria.

Feitas essas considerações, entendemos que lançar mão da Arte no ensino de Sociologia é mais que desenvolver a forma pela qual os conteúdos serão abordados a fim de suscitar no aluno a sensibilidade, a imaginação e uma visão diferenciada. Simboliza a busca pela formação integral dos estudantes, numa parceria escola e estudantes. É trabalhar o conteúdo, “levantar questões sobre temas, ideias chaves, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais”, e assim ajudar “a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam” (HERNÁNDEZ *apud* FRANZ, 2003, p. 135), em todos os sentidos.

Por isso, buscamos desenvolver e testar estratégias didáticas para ampliar os níveis de compreensão dos estudantes, já que através da Arte podemos reconhecer um conjunto de informações, de ideias, de intenções, de fontes de inspiração que agregam ao conteúdo abordado em sala de aula. São particularidades que ajudam a aproximar a realidade dos estudantes do conteúdo, contribuindo assim para o aprendizado mais efetivo.

Ao trabalhar com Artes, o aluno é estimulado à reflexão, investigação, experimentações, comparações, a ter curiosidade, levantar hipóteses, ao trabalho em equipe, proporcionando desta forma o seu

desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e estético (CAVA, 2009, p.3).

Vale ressaltar ainda, que ao trabalhar com a Arte na escola você aproxima o público jovem de atividades artísticas que muitas vezes só terão acesso dentro da escola. No nosso contexto, por exemplo, a cidade de Arapongas é uma cidade com cerca de 123 mil habitantes, situada no norte paranaense e faz parte da região metropolitana de Londrina. Possui algumas atividades culturais proporcionadas pela prefeitura municipal, como festivais e aulas de teatro.

A cidade conta com apenas um Museu Histórico que esporadicamente monta exposições de trabalhos de artistas e artesãos locais, em que as escolas, principalmente as municipais, costumam se organizar e visitar com os estudantes. Nas aulas de Sociologia já organizamos visitas ao Museu. Arapongas conta ainda com uma Secretaria de Cultura que busca proporcionar o acesso da população a Arte, promovendo algumas atividades culturais durante o ano, tais como Festival de Artes Cênicas, FESTAR – Festival de Todas as Artes de Arapongas, Rock no Parque, com a participação de artistas locais e apresentação da Big Band da cidade. Apesar das iniciativas, nota-se a falta de uma maior participação do público jovem e um maior apoio das escolas às atividades da cidade. E a escola como espaço público também deve proporcionar o acesso e o contato dos jovens estudantes e também da comunidade escolar com a Arte.

Percebemos que na escola em que executamos a intervenção, existe um certo comprometimento em proporcionar atividades artísticas e culturais aos jovens estudantes, através de Gincana Cultural, apresentações artísticas, viagens culturais a Foz do Iguaçu e Curitiba, exposições de trabalhos artísticos, frutos de projetos e atividades interdisciplinares em que os próprios estudantes são os protagonistas das atividades.

Voltando a nossa proposta didática, entendendo a importância do acesso e contato com a Arte e, também de um aprendizado que perpassa a obra de Arte num trabalho interdisciplinar, utilizamos a leitura de imagem. Importante lembrar o que os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2002) trazem sobre este conceito, fundamentado em Francastel,

Qualquer imagem associa ações sensório-motoras e representações, quer ela leve à criação de um signo figurativo, quer simplesmente a uma atividade prática de inteligência. Qualquer imagem é ao mesmo tempo reflexo e esboço de um comportamento; implica relação, mas não identificação, do modelo e da compreensão. Qualquer imagem é uma ficção, o que significa que associa obrigatoriamente elementos colhidos do real, com outros, retirados da memória, através da qual, em última análise, elementos afastados ou antigos – conhecidos pela experiência pessoal ou pela experiência de outros homens – tornam-se presentes e utilizáveis (Apud BRASIL, PCNs-Arte, 202, p. 133-134).

Segundo Magalhães (s/d, p. 42), as imagens provocam uma multiplicidade de sentidos, interpretações e experiências subjetivas que variam em função da diversidade dos meios, das culturas e das regiões em que foram criadas e, igualmente, de onde são apresentadas. Os significados originados desse processo dependem da relação concreta com o contexto no qual são vivenciados, e são baseados em um diálogo entre o sujeito, a imagem, o meio e a conjuntura no qual estão inseridos. Assim, aprender a efetuar a leitura de uma imagem, como uma pintura é, segundo Oliveira, *et al* (2008, p. 1405), “atribuir-lhes sentido e multiplicar sentidos ao próprio olhar” e isso penetra de forma integral no processo educativo, já que;

a competência de um leitor de obras artísticas está vinculada a dimensões de conteúdos e também a dimensões socioculturais da pessoa, afinal, pela leitura o indivíduo pode reinventar a si e o mundo. Intervir no processo de leitura significa mediar, estimular, ou ainda, permitir o acesso mais fácil para que se dê o acolhimento de uma obra. Isso só pode ser concebido se os sujeitos em formação forem mais ouvidos de modo a indicarem seus percursos de compreensão (2008, p. 1405).

E este percurso que procuramos traçar dentro das aulas de Sociologia. Unir a leitura da imagem, os saberes e fazeres dos estudantes ao conteúdo sociológico ensinado, no sentido de favorecer a compreensão e a aquisição deste. Dessa maneira, o estudante que passa pelo processo de ensino-aprendizagem através das Artes percorre caminhos que;

propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem

inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (BRASIL, PCNs – Artes, 1997, p. 32).

Segundo Hernández (*apud* FRANZ, 2003, p.135), as imagens devem ser trabalhadas como “representações sociais, de maneira, interdisciplinar, estabelecendo conexões interculturais e partindo de uma posição crítica social”. Para ele, a posição crítica auxilia no processo de reflexão e na indagação sobre o mundo que o cerca, bem como nas concepções que afetam a cada um, influenciando a consciência e a visão que temos do mundo e de nós mesmos.

No entanto, efetuar uma leitura crítica da imagem ou mesmo se posicionar criticamente perante ela não ocorre de maneira natural. É um processo que precisa ser desenvolvido, ou seja, os educandos “[...] não veem essas imagens criticamente, a não ser que sejam ensinados a fazê-lo” (FREEDMAN, *apud* MAGALHÃES, s/d, p. 43).

Sendo assim, é importante levar os estudantes a conhecer a sociedade em que está inserido. Buscar através das imagens levá-los a compreensão “de seus significados culturais e práticas sociais que estão ligados a relações de poder, economia e política”. Além disso, abordar o conteúdo levando-os a “entender e analisar os contextos em que são produzidas e consumidas as imagens, bem como ponderar sobre as relações de interpretação e ressignificação que delas derivam” (MARTINS, *apud* MAGALHÃES, s/d, p. 44) é tarefa imprescindível para quem quer ter esse olhar crítico sobre a sociedade. Mais um dos motivos que se pode fazer a interface entre Sociologia e Arte em sala de aula.

Os conhecimentos artísticos e estéticos são necessários para que a leitura e a interpretação do mundo sejam consistentes, críticas e acessíveis à compreensão do aluno. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes podem aprimorar a participação dos jovens na sociedade e promover a formação de sua identidade cultural (BRASIL, PCNEM, 2002, p.179).

E é isso que como professores precisamos priorizar. Uma educação para a reflexão e para a compreensão crítica sobre e através da Arte, da Antropologia, da Sociologia, da História, da Geografia, etc. Essa concepção de educação pode auxiliá-los a resolver desde as questões corriqueiras até as mais complexas, através da autonomia do pensamento e da ação, colaborando, assim, para a construção “das

identidades que circulam os espaços escolares” (FRANZ, 2003, p. 148). Assim vivenciar situações e sentimentos através da Arte e que muitas vezes ainda não foram vivenciados na prática, colabora para a ampliação do conhecimento e da consciência sobre o mundo em que vivemos e sobre nós mesmos. Magalhães (s/d, p. 44) acrescenta que;

ao trabalhar dentro de uma perspectiva crítica, está lidando com problemas históricos como a desigualdade social e os processos que geram essa desigualdade, bem como com questões a respeito de preconceitos, discriminação e outros problemas sociais. Também está introduzindo um processo de mudanças de paradigmas e de conteúdos referentes à educação através da Arte”.

Lowenfeld, Victor e Brittain, W. L (1977), exemplificam e retratam a importância da Arte para a educação das crianças. Segundo eles, por meio da Arte, elas se expressam, dando significado para a sua interpretação de mundo. Pensamos que o mesmo ocorre com os jovens e adultos do Ensino Médio.

Lowenfeld e Brittain (1977) criticam a função do sistema escolar, que, segundo eles, cria pessoas para armazenar fragmentos de informações e repeti-los quando um sinal é dado, ao invés de formar cidadãos críticos. Para eles, “[...] talvez uma das aptidões básicas que deveriam ser ensinadas em nossas escolas públicas seja a capacidade de procurar e descobrir respostas, em vez de aguardar, passivamente, as respostas e instruções do professor” e para conseguir esse feito a Arte deve ser a principal ferramenta (1977, p.15).

Para alcançar uma maior aprendizagem, além do contexto, o meio deve ser levado em consideração: “um dos ingredientes básicos, de uma experiência artística criadora, é a relação entre o artista e o seu meio. Pintar, desenhar ou construir são processos constantes de assimilação e projeção” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p.16).

Em sua obra, os autores enaltecem a importância da Educação Artística para a formação sensível e para o maior desenvolvimento de aprendizagem da criança e, conseqüentemente, do jovem. Segundo eles, “a Educação Artística pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e a estabilidade que é necessária numa sociedade prenhe de mudanças, de tensões e incertezas” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p.33).

Pensando estas interações, o texto “Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno”, de Arthur Efland (1999), gerado a partir de sua palestra “A compreensão e o prazer da arte”, destaca suas principais teses sobre cultura, sociedade, Arte e educação no mundo pós-moderno, mostrando suas interfaces. Sua principal preocupação é como juntar tais pontos de pauta tão variados em um único sentido para problematizar os diversos desafios da arte-educação na época pós-moderna.

Em seu livro “Arte como experiência”, John Dewey (2012), especificamente no capítulo “Ter uma experiência” expõe sua tese em relação à experiência da educação da Arte em momentos de resistência e conflitos, destacando que em uma obra de arte as ocorrências se fundem em sua unidade, porém não perdem seu caráter próprio, há um intercâmbio e uma mescla contínua. O autor acrescenta que a experiência em si já possui um caráter emocional satisfatório, logo a experiência estética não pode ser distinguida da intelectual, pois a intelectual precisa de uma chancela estética para se completar.

Em sua descrição feita da experiência, Dewey (2012) defende que esta é predominantemente intelectual e prática, enfatizando que nenhuma experiência constitui uma unidade, tirando as que obtêm qualidade estética. Para Dewey (2012), os inimigos dessa conjuntura são a monotonia, a desatenção, a submissão, tanto na prática, quanto no procedimento intelectual. Para perceber, o espectador deve criar sua experiência e sem este ato, o objeto não é percebido como sendo uma obra de arte.

Em outro texto que contribui para este debate, “O desafio perceptivo na educação artística”, publicado no livro “Intuição e intelecto na Arte”, Rudolf Arnheim (1999) destaca suas principais ideias sobre o ensino da Arte para crianças. Arnheim inicia criticando o pensamento de que a Arte é uma frivolidade e acentua que o papel do professor é desconstruir esse pensamento equivocado, reforçando que a Arte é indispensável e deve ser cultivada.

Posto isto, que no nosso modo de ver vale também para a educação dos jovens, Arnheim (1999) expõe alguns cuidados que o professor deve tomar nestas situações e a principal delas é a necessidade de distinguir entre estímulo sensorial e desafio perceptivo. “O estímulo sensorial vitaliza as funções biológicas de maneira bastante indefinida. Porém, essencialmente, proporcionam um encontro do indivíduo

consigo próprio.” (ARNHEIM, 1999, p. 250). “Tal estímulo é diferente, em princípio, do que é realizado pelo desafio perceptivo, onde as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas.” (ARNHEIM, 1999, p. 250).

Neste texto sugere a necessidade, por parte do professor, de desenvolver não mais sensações informes, mas a intensificação do desafio perceptivo. “O desafio perceptivo do trabalho artístico bem planejado e bem compreendido é uma introdução natural às tarefas da vida e às melhores maneiras de empreendê-las” (ARNHEIM, 1999, p. 251).

Diante dessas considerações, percebemos a importância de proporcionar em sala de aula experiências didáticas que unam os saberes sensíveis e teóricos, um enriquecendo o outro na elaboração de novos conhecimentos, proporcionando aos estudantes uma visão ampla da realidade e condições para possíveis transformações.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O EXERCÍCIO DA CRITICIDADE

A Sociologia, desde que surgiu, tem buscado um caminho de compreensão da realidade social, ora por concepções críticas, ora por concepções não críticas. Sua história como ciência da sociedade resulta das intensas alterações na sociedade ocidental, da desintegração da sociedade feudal até a consolidação da sociedade capitalista no final do século XIX, provenientes dos pensamentos iluministas, das revoluções francesa e industrial. Diferentes autores foram interpretando e problematizando o mundo social a partir dessas intensas mudanças.

No Brasil, a Sociologia foi introduzida no sistema de ensino no final do século XIX, primeiramente, nos cursos secundários, antes de ser considerada uma disciplina acadêmica. Sua implantação e obrigatoriedade nos currículos escolares foi sendo pensada e defendida há mais de um século. Sua trajetória tem sido marcada por períodos de intermitência, ou seja, presenças e ausências nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Porém, entende-se que de alguma forma ela se fez presente desde o início do século XIX mas, contudo, nem sempre de forma disciplinar. “Foram bastante variadas as maneiras que a Sociologia foi se tornando legítima nas instituições

educacionais, ora valendo de currículos, ora se fazendo presente por seus conteúdos, em geral, numa posição interdisciplinar” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 19). Há hoje uma multiplicidade de artigos, monografias, dissertações e teses de doutorado voltadas a problematizar esta historicidade da Sociologia como disciplina escolar nos currículos. Porém, o que consideramos importante aqui ressaltar é que a inserção da Sociologia no currículo do Ensino Médio, se constitui elemento importante para a formação das juventudes, especialmente no que se refere a educação para a autonomia, para a reflexão crítica e para o exercício da cidadania.

Desde a conquista da obrigatoriedade da disciplina no Brasil, no ano de 2008, com a Lei nº 11.684, muito se discute sobre o ensino de Sociologia, sobre o currículo e acerca de sua prática pedagógica. Mesmo com tantas pesquisas acerca desses eixos, ainda hoje sofre-se com o estigma de se priorizar a teoria, não relacionando-a com a realidade vivida pelos estudantes e pelas escolas de Ensino Médio.

Além disso, o que muito se observa no dia a dia da escola é que alguns estudantes perderam o anseio por assimilar e compreender a elaboração do saber, pois muitos já não veem mais sentido social e cultural na escola, o que se torna um obstáculo para o aprendizado. E no nosso caso, o aprendizado em Sociologia, já que “a dúvida e a inquietação é que nos movem na direção de tentar entender determinados fenômenos que nos cercam” (FERREIRA, 2010, p.29).

Nesse sentido, o ensino de Sociologia, conforme pensamos, deve fornecer as ferramentas necessárias para que o estudante amplie sua visão política sobre a sociedade em que está inserido, passando a estranhar, problematizar e desnaturalizar os fenômenos sociais, como indicam as OCNs (Orientações Curriculares Nacionais – Sociologia, 2009) para o Ensino Médio, mas também, passando a assumir cada dia mais seu papel como agente transformador da realidade, pensando possíveis mudanças sociais, como ressaltam as DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais – Sociologia, 2008) para o Ensino Médio.

Sendo assim, cabe ao educador se apropriar da sua responsabilidade de ensinar, sabendo que sobre este recai a autoridade para desenvolver seu papel de forma plena e eficaz. O professor precisa crer “não em si, sem dúvida, não nas qualidades superiores de sua inteligência ou de seu coração, mas na missão que lhe cabe e na grandeza dessa missão” (DURKHEIM, 1955, p. 43).

Segundo Durkheim (1955), a educação forma a criança, fornece as condições da própria existência, tendo por objetivo suscitar e desenvolver nesta, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade. Tais habilidades não são transmitidas de uma geração a outra através da hereditariedade, mas, pela educação.

Além do desenvolvimento de habilidades específicas, a educação também a prepara para a humanidade, ou seja, cria o ser social. Através da educação, busca engrandecê-lo e torná-lo humano e social. Nesta perspectiva durkheimiana, a criança inicia o processo de desenvolvimento moral e intelectual dentro do seio familiar, posteriormente é introduzida ao meio escolar onde continuará o seu processo de formação.

No parecer do mesmo autor, a vida social, em comum, acaba por humanizar o homem, a ensiná-lo a ver não mais a si, mas também o outro. Passa-se então a considerar outros interesses, a dominar as paixões, os instintos a ensinar o sacrifício, a privação, a subordinação dos fins individuais a outros mais elevados (DURKHEIM, 1955, p. 35).

Neste contexto, relembremos o clássico, para mostrar que o professor de Sociologia precisa entender que quanto mais se conhece a sociedade, mais se entende sobre si mesmo, seus estudantes e seu ambiente de trabalho, ou seja, a escola. “É, pois, ao estudo da sociedade que [...] deve voltar-se, pois somente nele encontrará a razão de ser de suas especulações” (DURKHEIM, 1955, p. 73). E para isso, a Sociologia, como disciplina científica, nos oferece um corpo de diretrizes que dão significação e aprofundamento a toda e qualquer atividade docente. Neste sentido, mesmos nos aportes do positivismo de Durkheim já se vê a importância da disciplina de Sociologia para a formação das juventudes e dos profissionais da educação.

Avançando para correntes teórico-metodológicas mais críticas, como nos alerta a dialética, base da Pedagogia Histórico Crítica, o ensino da Sociologia pode vir de encontro com a necessidade de despertar e exercitar o senso crítico, servindo como base para a formação da autonomia dos estudantes. Afinal, nossa responsabilidade está em formar indivíduos capazes de refletir sobre a própria existência e o seu papel ativo na sociedade. “Nesta perspectiva, o estudante passa de agente passivo no processo de aprendizagem para participante ativo deste, como

sujeito de sua realidade histórica. É nesta perspectiva que ele passa a entender e interpretar o mundo a sua volta, através da expansão dos sentidos, o que lhe desperta o espírito crítico” (ALVES, 2013, p.317).

A função da Sociologia pode transcender a sala de aula, em que professor e estudantes possam se envolver nas atividades da escola, aproveitando todas as oportunidades para a construção em conjunto do saber sociológico em que tanto o estudante quanto o professor;

são co-autores do processo ensino-aprendizagem. Juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científicos-culturais propostos pela escola. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano (GASPARIN, 2012, p.2).

Dentro do Ensino de Sociologia, há pesquisas que versam sobre o tema e que problematizam a institucionalização, a legitimação e as fundamentações teóricas e metodológicas da Sociologia no sentido de mostrar, entre outros achados, o seu papel no exercício do pensamento crítico.

Especificamente no Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, há alguns estudos em que as análises giram em torno das práticas dos professores no Ensino de Sociologia, dos estudos sociológicos sobre os estudantes do Ensino Médio, caracterizando e descrevendo as juventudes na sua relação com a escola pública, como é o caso da dissertação de Mestrado do Prof. Me. Cristiano Pinheiro Corrêa (2016).

Há também dissertações cujas preocupações versam acerca do entendimento das especificidades do conhecimento escolar em Sociologia, como a pesquisa dos Profs. Dr. Eduardo Carvalho Ferreira (2011) e do Prof. Ms Átila Rodolfo Ramalho Mota (2012), que trazem o entendimento da configuração da Sociologia como disciplina escolar nas práticas, nas estruturas e na organização curricular dentro da escola.

Há também pesquisas que tratam da teoria e dos métodos de pesquisa sobre o Ensino de Sociologia, como a dissertação do Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima (2012), que traz contribuições sobre o discurso pedagógico presente no ambiente educacional, oferecendo também muitos outros instrumentos para a especificidade da análise curricular.

Diante do que foi exposto, nossa proposta é contribuir com as discussões sobre o Ensino de Sociologia, propondo outras/novas possibilidades de ensino, tendo em vista o processo permanente e interdisciplinar de enriquecimento e de alcance da autonomia dos jovens estudantes do Ensino Médio. No nosso modo de ver, um dos objetivos da Sociologia deveria ser o de despertar o senso crítico, servindo como base para a formação da autonomia, para que os educandos sejam capazes de refletir sobre a própria existência e sobre o seu papel cultural e político na sociedade atual.

Esta posição da Sociologia Crítica, que se configura em um conhecimento voltado ao espírito questionador que defendemos neste trabalho. Pensa-se na crítica científica, que não acontece sem uma crítica social. Florestan Fernandes foi um dos seus precursores no Brasil. Segundo ele,

o pensamento crítico descortina as diversidades, as desigualdades e os antagonismos, apanhando os fenômenos sociais por diferentes perspectivas analíticas, capazes de compreender os grupos e classes sociais em sua situação histórica. Para ele, o conhecimento sociológico crítico configura-se em uma autoconsciência científica da sociedade, com a sociologia assumindo o caráter de uma técnica racional de consciência e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais (FERNANDES *apud* PARANÁ, 2008, p. 69).

Portanto, nessa perspectiva, “um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (BRASIL, OCNs – Sociologia, 2009, p. 25), ou seja, desperta o olhar do estudante para entender que os fenômenos não são naturais, mas que eles foram construídos historicamente e socialmente por diversos grupos humanos, muitas vezes em relações desiguais de poder, assim como possuem influências diretas no dia a dia de cada um.

Além da desnaturalização, a Sociologia também realiza o papel de estranhamento. Estranhar as situações, principalmente, as que fazem parte da experiência de vida do estudante é premissa das Ciências Sociais. O estranhamento possibilita o início de um movimento capaz de caminhar para além das interpretações marcadas pelo senso comum. Surge como uma maneira de se começar a estruturar o objetivo de uma análise sistemática da realidade (ESCS, UNICAMP, 2011, s/p). Faz parte do estranhamento se afastar do objeto de estudo a fim de conhecê-lo melhor,

não vendo-o como normal ou comum, mas problematizando os fenômenos sociais a fim de conhecê-los de forma mais profunda, superando assim o senso comum.

Desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais compreendem ao duplo papel da Sociologia como ciência e se torna imprescindível na construção do saber sociológico por parte dos jovens estudantes. Sabendo disso, cabe ao professor adequar as linguagens, os objetos e os temas sociológicos para que esse processo se constitua e contribua para que ocorra a aprendizagem, tendo como objetivo “despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48).

Nesse sentido, espera-se que os saberes sociológicos sejam “construídos a partir da sistematização teórica e prática do processo social e a ação concreta dos homens delimita o campo de análise sociológica; além disso, a dinâmica da vida social oferece as ferramentas fundamentais para a sistematização do conhecimento” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Saberes Sociológicos aqui são aqueles frutos da recontextualização dos conceitos sociológicos feita pelo professor e que deverão ser assimilados pelos estudantes, ou seja, saberes construídos a partir da estruturação teórica e prática da vida em sociedade. Assim, cabe ao professor as medições pedagógicas que adentrem o universo dos jovens estudantes do Ensino Médio, que os ensine a investigar, examinar e refletir de forma crítica as situações que fazem parte do dia a dia destes. Adequar a linguagem, os métodos e os recursos aos assuntos de seus interesses, estimulando-os à participação no processo de construção do conhecimento, nos parece ser um dos compromissos do professor no contrato pedagógico que estabelece com os estudantes na escola.

Porém, deve-se levar em consideração que contextualizar o processo de ensino-aprendizagem é importante como princípio gerador de curiosidade e confiança do aluno, mas é preciso cuidado para não enfraquecer tal processo. Portanto, trazer o conteúdo para a realidade do estudante deve ser ponto de partida para desenvolver e sistematizar o conhecimento e não ponto de chegada. Espera-se que como ponto de chegada, ele adquira uma síntese mais elaborada dos saberes que antes obtinha da realidade. É neste sentido que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná se fundamentam no conceito de contextualização, afirmando que este possibilita;

a formação de sujeitos históricos – estudantes e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais (2008, p. 30).

Sendo assim, transmitir um conteúdo contextualizado e sistematizado é estar comprometido com a Sociologia Crítica que temos defendido aqui, já que “o conhecimento exerce um efeito libertador, pois através do olhar sociológico a sociedade pode voltar-se sobre si mesma e os agentes sociais podem saber melhor o que são” (PARANÁ, 2008a, DCEs-Sociologia, p. 67).

Nesse sentido, nossa proposta vem de encontro a essa realidade, pois se compromete com a Sociologia Crítica, num processo em que se faz necessário “não só trazer os jovens para a esfera da participação ou possibilitar o seu acesso a discussões, mas, sobretudo, leva-los ao questionamento das estruturas de poder que se configuram no seu cotidiano” (ARAUJO, 2011, p. 97).

Neste percurso, Araújo (2011) propõe a ideia de empoderamento do jovem estudante, ou seja, capacita-lo a “refletir e conduzir as ações cotidianas como uma proposta de intervenção na realidade, por meio de um processo intencional e conscientizador no âmbito educacional”, levando-os, a partir de temas geradores em sala de aula, a refletirem e agirem no sentido de transformar a realidade que o cerca. “O conceito de empoderamento pode ser reconhecido pela capacidade de promover valores cooperativos e cidadãos engajados, como na sua atuação em organizações na sociedade civil” (ARAUJO, 2011, p. 98).

Dentro disso, nossa proposta pedagógica trabalhou com os estudantes conceitos de diversidade e desigualdade. Trabalhar tais conceitos com o olhar da Sociologia crítica se faz necessário, pois possibilita aos estudantes estranhar, desnaturalizar e entender que as desigualdades sociais não resultam das diversidades ou diferenças entre os indivíduos, mas são fruto das oportunidades desiguais da sociedade capitalista.

Utilizamos tais conceitos como categorias analíticas do processo de Trabalho, buscando aproximar o conteúdo da realidade vivida pelos estudantes do Curso de Formação de Docentes e do 1º Ano do Ensino Médio, a fim de estranhar e desnaturalizar as relações existentes na sociedade capitalista, detectando situações de desigualdade e propondo iniciativas de transformação da realidade. Essas experiências serão relatadas e analisadas nas seções subsequentes.

2.5 A SOCIOLOGIA DA ARTE

Antes de passarmos para outra seção, acreditamos ser importante trazer aqui um breve levantamento bibliográfico sobre a Sociologia da Arte, já que o objetivo deste trabalho é colocar duas áreas do conhecimento em diálogo. A Sociologia da Arte é uma área da Sociologia que se dedica ao estudo das obras de Arte e suas produções, contextos e interlocuções. Assim, se encarrega de contemplar a pesquisa dos diversos tipos gêneros e obras de Arte, o artista e sua posição social, a forma com que o público aprecia tais obras, as mudanças sociais e culturais apresentadas ali, dentre outras.

Para Gilberto Velho (1977, p. 9), a Arte é um fenômeno social e por isso deve ser estudada, entende também que as obras artísticas revelam determinada sociedade e momento histórico. Da mesma forma para Howard Becker, “o mundo da Arte espelha a sociedade mais ampla na qual está inserido” (p. 25). Portanto, vale ressaltar que para estudar e analisar a Arte, não se pode desconsiderar o contexto sócio histórico a qual foi criada, sua compreensão ocorre a partir de uma análise em todos os âmbitos da obra. Assim, entendemos que o artista retrata o que está em seu contexto social, as ideias de seu tempo, o que aprendeu sobre a vida. Entender essa interação entre artista e sociedade, arte e sociedade assume um caráter importante, portanto, necessário.

A socióloga francesa Nathalie Heinich (*apud* ALTMANN, 2018, p. 72) propõe uma historiografia da Sociologia da Arte, entendendo três períodos principais: 1. Arte e Sociedade – estudos que abordam mais a estética sociológica e que abarca análises históricas e filosóficas. Autores como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Lucien Goldman, Pierre Francastel dentre outros, fazem parte desse primeiro momento da disciplina que ocorre na primeira metade do século XX, principalmente

na Alemanha. 2. Arte na Sociedade – caracterizada por estudos mais empíricos, essa fase surge por volta da Segunda Guerra Mundial em países como Inglaterra e Itália, e traz em seu bojo de análises uma perspectiva histórico-social. Fazem parte dessa fase Karl Mannheim, Ernst Gombrich, Francis Haskell, dentre outros. 3. Arte como Sociedade – esta fase seria marcada por uma sociologia da pesquisa e ocorre na França e Estados Unidos em meados de 1960 e, se encarrega das análises em torno do funcionamento geral da Arte, estudando autores, interações e também sua estruturação interna. Roger Bastide, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Howard Becker, dentre outros autores fazem parte desta fase.

Aqui abordaremos o pensamento de teóricos da primeira e terceira fase. Theodor Adorno, Walter Benjamin e Pierre Bourdieu. Theodor Adorno e Walter Benjamin fazem parte do grupo de pensadores que fundamentam as explicações sobre a Arte no materialismo histórico, “segundo o qual obras seriam instrumentos da luta de classes ou estariam relacionadas à ideologia dominante, massificadora e reificante” (ALTMANN, 2018, p. 72).

Para Theodor Adorno (1994), a Sociologia da arte abrange todos os aspectos relacionados a Arte e sociedade, sendo assim, a Arte possui uma dimensão social, ou seja, possui um compromisso social. Porém, vale ressaltar que para Adorno o valor da arte vai além de uma reflexão estética e “se torna relevante quando está inserida em uma crítica da cultura, da sociedade capitalista, da razão científica, da cultura do entretenimento e alienação das consciências” (AGUIAR, 2008, p. 37).

Nesse sentido, as obras de Arte, para Adorno, adquirem um caráter crítico e de protesto social. “A *priori*, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos” (ADORNO *apud* AGUIAR, 2008, p.36). Assim sendo, cabe destacar que, para ele, a Arte que se compromete com a crítica e consciência social é àquela desvincilhada dos interesses do capital, ou seja, Arte comercializável para entreter não pode gerar autonomia nos indivíduos.

O termo cunhado juntamente com Max Horkheimer, indústria cultural, designa essa suposta Arte produzida para ser comercializada. Para os autores, “a indústria cultural representa a destruição da dimensão social da arte, uma vez que lhe interessa apenas o sucesso comercial” (AGUIAR, 2008, p. 38).

No mesmo entendimento materialista da Arte, Walter Benjamin, no texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (1936) traz importantes

contribuições sobre as mudanças ocasionadas na produção de obras de Arte a partir das mudanças nos processos produtivos da sociedade capitalista moderna. Para ele, a possibilidade de reprodução técnica da obra artística substitui a sua existência única por uma massiva, ocasionando a perda do valor único, da autenticidade, singularidade e da aura desta mesma obra.

Aura, em suas palavras, seria a “aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 2012, p.184), portanto, a obra de arte reproduzida em série, deixa de ser única e passa a ser objetos exibidos e consumidos em massa. A Arte, que outrora era objeto de culto e, portanto, exibida para um público pequeno de espectadores, com a reprodutibilidade conquista a emancipação de seu significado mágico e passa a ser exposta para uma quantidade cada vez maior de pessoas, passando então a ser criada para esse fim. “A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida” (BENJAMIN, 2012, p.186).

Ainda para o autor, a reprodução técnica modifica a relação da massa com a Arte, já que passaria a se comunicar diretamente com elas. O cinema surge com a reprodutibilidade técnica da Arte, que ao mesmo tempo que contribui para que sua aura sofra um processo de decadência, inaugura também para ela uma nova função social. Para Walter Benjamin, o cinema se torna importante para as massas, pois, além de poder diverti-las, trazendo a realidade da vida para as obras, poderia servir como veículo de aprendizado, já que por meio dele as massas poderiam expressar seus anseios. Nessa perspectiva, o autor adota o cinema como aquela Arte que melhor representa o homem na modernidade, pois, o afeta em uma sensibilidade outrora transformada pela vida moderna.

Outro importante teórico foi Pierre Bourdieu que faz parte do grupo que analisa a Arte e suas configurações, ou seja, para eles não há como conceber a Arte fora de uma sociedade, e, compreende-la é estar diante de vários fenômenos que a compõe, tais como “as ações, os objetos, os autores, as instituições, as representações.” (HEINICH *apud* ALTMANN, 2018, p. 78).

Bourdieu toma em suas análises a questão do público que em geral aprecia a Arte, revelando o processo de estratificação social e desigualdade de acesso à cultura. O indivíduo que desenvolve o gosto pela Arte, não o faz de maneira natural, mas se torna algo construído socialmente, ou seja, o acesso as obras de Arte,

possibilitado pela classe social, com seus valores, educação e hábitos sociais fazem com que o indivíduo desenvolva o interesse e o gosto pelas obras artísticas.

Assim, o autor defende a ideia de que “bens culturais possuem uma economia, estabelecendo condições de produção dos consumidores desses bens e condições sociais dessas apropriações. As necessidades culturais também são vistas como produtos da educação, relativas ao nível de instrução e à origem social” (ALTMANN, 2018, p. 79). Dessa forma, para Bourdieu o conceito marxista de capital, que se referia a bens econômicos, sofre um alargamento com a proposta de capital cultural. Assim, a Arte hierarquizada ocorre a partir da hierarquização social dos seus consumidores, portanto, o acesso a ela, depende das condições de apropriação que se tem dos bens culturais.

O produtor do *valor da obra de arte* não é o artista, mas o campo de produção enquanto universo de crença que produz o valor da obra de arte como *fetich*e ao produzir a crença no poder criador do artista. Sendo dado que a obra de arte só existe enquanto objeto simbólico dotado de valor se é conhecida e reconhecida, ou seja, socialmente instituída como obra de arte por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas necessárias para a conhecer e reconhecer como tal, as ciências das obras têm por objeto não apenas a produção material da obra, mas também a produção do valor da obra ou, o que dá no mesmo, da crença no valor da obra (BOURDIEU, 1996, p.259).

Aqui, entendemos ser importante trazer o debate para o contexto da escola pública, em que muitos estudantes pertencentes a ela não possuem o acesso a Arte, ou mesmo o desenvolvimento do gosto para apreciá-la. No caso da escola em que atuo especificamente, o nível social dos alunos corresponde a um nível médio baixo, com poucas condições de acesso a atividades artísticas. A atividade cultural que mais frequentam é o cinema local.

Muitos estudantes já trabalham e apenas alguns possuem condições de investir em cursos que contribuam para a ampliação do capital cultural, como cursos de música, dança ou artes plásticas. Os que conseguem, muitas vezes optam por um curso de outra língua, visando o aperfeiçoamento para o mercado de trabalho. Nota-se também que os poucos que tem o acesso a cursos relacionados a Arte, os tem a partir de serviços prestados a comunidade por Igrejas ou Organizações não governamentais.

O capital cultural, segundo Bourdieu (2013), é transmitido pela família aos filhos, através de investimentos na educação, abrangendo saberes científicos, artísticos, valores familiares, dentre outros. Além da família, a escola também se torna responsável para a reprodução e transmissão de Capital tanto cultural, como também social e econômico. Portanto, vê-se a importância da escola em proporcionar àqueles menos favorecidos, além do conhecimento e desenvolvimento dos saberes científicos, o acesso a Arte e outras atividades culturais (museus, teatros, bibliotecas, dentre outros) que amplie o capital cultural dos estudantes.

Assim, a partir das análises dos autores trazidos aqui podemos perceber que a Arte oferece um vasto campo de estudos e pesquisa que nos permite compreender os diversos aspectos que a compõe e sua influência sobre diferentes âmbitos sociais. Portanto, como fenômeno social, a Arte nos possibilita o enriquecimento e o diálogo com a Sociologia em intervenções pedagógicas, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla e contextual da realidade em que estão inseridos.

3. SABERES DAS ARTES VISUAIS E DA SOCIOLOGIA: CONEXÕES ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Arte e Sociologia, duas áreas do conhecimento distintas. A primeira representa o saber sensível, que proporciona significar o mundo a partir de nossas experiências (corporal e emocional), a outra, a ciência, fruto do conhecimento inteligível calcada na racionalidade das teorias e métodos de pesquisa. O desenvolvimento do pensamento moderno criou e propagou a imagem de que a ciência e a arte são coisas completamente diferentes, que não se interconectam, conhecimento intelectual é priorizado em detrimento do saber sensível.

A mente científica é impulsionada pelo estudo sério, pelo apego rígido a métodos previamente aprovados e pelas observações empíricas mais elementares; enquanto que o artista seria movido pela beleza, pelo dom da inspiração e pela ojeriza da sociedade (LIMA, 2010, p.1).

Segundo Robert Nisbet (*apud* LIMA, 2010), tanto ciência quanto Arte, são duas representações diferentes de uma característica humana – a busca pela verdade. Ambos, artista e cientista, estão preocupados em compreender o universo e se comunicar, por meio de sua subjetividade, com o mundo a sua volta. Entretanto, ainda vemos fortemente essa tendência de priorizar um conhecimento em detrimento do outro em várias esferas da sociedade e na escola percebemos claramente essa distinção em que “trata-se de transmitir fórmulas e conceitos específicos, sem despertar o educando para o sentido de sua vida num ambiente histórico-cultural” (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 119).

Despertar os sentidos para a vida é estimular através das experiências sensíveis uma relação com a realidade que se tem ao redor, “refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles, e em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos” (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 185). E esse despertar não acontece apenas com a exposição a discursos teóricos.

Diante disso, surgem questionamentos: seria pertinente a interconexão entre essas duas áreas do conhecimento na escola? Como ensinar Sociologia (disciplina teórica) não engessando o modo de construir o conhecimento do educando, mas estimulando esse saber sensível?

Segundo Cassirer (*apud* DUARTE JR, 2003);

como a arte e a ciência se movem em planos inteiramente diversos, não podem contradizer-se, nem estovar-se. A interpretação conceptual da ciência não impossibilita a interpretação intuitiva da arte. Cada qual tem sua perspectiva própria e, por assim dizer, seu próprio ângulo de refração [...] A profundidade da experiência humana, no mesmo sentido, depende de sermos capazes de variar nossos modos de ver, de alternar nossas visões da realidade (2003, p. 185).

Assim, não há como privilegiar um conhecimento e não outro, mas sim, buscar capturá-lo e compreendê-lo de todas as dimensões possíveis. O conhecimento, e em nosso caso, Sociologia e/ou a Arte podem suscitar no estudante a curiosidade, o desejo de aprender e a importância de descortinar sua visão para o meio social em que está inserido, visando conectar o que se aprende com sua realidade. Lembrando que na vida cotidiana há pouco de rigoroso e científico, aumenta-se então a importância de conectar tais saberes.

Nesse sentido, pensamos que o modo que o professor faz a mediação desses saberes científicos, sensível e cotidianos faz toda a diferença neste processo. Como afirma Ferreira, “o educador que trabalha com o ensino de Sociologia deve usar os recursos materiais e culturais do ambiente escolar para tentar modificar a relação do estudante com a sociedade” (FERREIRA, 2010, p.29).

Sugerimos estas interfaces teórico-metodológicas e didáticas entre os dois saberes e os dois modos de perceber o mundo, pensando como ambos podem nos ajudar, como educadores, a descortinar a análise de fenômenos sociais, alargando as visões dos estudantes para novas experiências e novos conhecimentos, na busca permanente pelo desenvolvimento da consciência crítica, questionadora, em busca da emancipação. Propõe-se aqui o debate acerca da importância do acesso, tanto por parte do estudante quanto por parte do professor às Artes Visuais e à Sociologia em sala de aula, sabendo que ambos os saberes são instrumentos importantes no processo permanente de emancipação e de humanização do ser sociocultural. As

duas áreas do conhecimento, recontextualizadas em disciplinas escolares, podem auxiliar na formação e desenvolvimento de agentes comprometidos com a transformação da realidade.

Ao pesquisar sobre a especificidade do tema, encontrou-se apenas um artigo intitulado “O uso da Arte no Ensino de Sociologia: Apontamentos a partir de Vigotsky”, escrito por Maiara P. Barros e Camila Menoncin (2013) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O artigo apresenta uma discussão pedagógica e sociológica acerca do uso da Arte na prática de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Básico. A partir da relação entre Arte e vida, seguindo o arcabouço teórico de Vigotsky, se estabelece uma articulação entre o uso da Arte como componente da ação pedagógica dos professores de Sociologia e as contribuições que esta ciência traz à formação humana e aos seus ditames psicológicos e sociais. Os objetivos do artigo encontrado buscam demonstrar como a Arte realmente soma para a formação humana transformadora e como as interfaces entre as duas áreas do conhecimento potencializam as aulas de Sociologia.

Podemos visualizar que em gênese o ensino de sociologia carrega uma intensa relação com o cotidiano, assim como a arte. No momento em que contextualizamos o conteúdo articulando-o com a realidade do aluno e aproximamos o conhecimento científico da vida cotidiana, estamos quebrando os muros de conhecimento estanques entre senso comum, fruto da vida cotidiana, e conhecimento científico, apresentado ao aluno no cotidiano escolar. (BARROS; MENONCIN, 2013, p.18).

Diferente do artigo de Barros e Menoncin (2013), que relatou a experiência de trabalho docente utilizando a linguagem artística do teatro, sob a vertente metodológica do Teatro do Oprimido, sistematizada pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, nesta dissertação queremos pensar mais as interfaces entre as duas áreas do conhecimento, dialogando com o uso dos desenhos e de obras de alguns artistas brasileiros. Muito interessante neste processo foi poder contar também com as contribuições da docente de Artes Visuais na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, algo que especificaremos nas seções posteriores.

O trabalho de mediação pedagógica interdisciplinar se torna mais envolvente e significativo quando podemos contar com parcerias entre profissionais da educação que possuem uma concepção assertiva do ensino e da escola pública.

Para Franz (2003), a função da escola não é só transmitir conteúdos, mas também facilitar a construção da subjetividade, de maneira que os estudantes tenham estratégias e recursos para interpretar criticamente o mundo no qual vivem e para que possam escrever sua própria história. Levando em consideração esta perspectiva, na nossa concepção, uma proposta de educação que realmente faça sentido para os estudantes do Ensino Médio, precisa unir teoria e prática na construção de novos conhecimentos, entendendo-os como produtores ativos destes mesmos saberes.

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um 'conteúdo de pensamento', uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2005, p. 45).

Neste caso, a função da escola seria respeitar os diversos saberes dos estudantes, estimulá-los a questioná-los e a relacioná-los com os conteúdos estruturantes, suscitando neles a percepção crítica e questionadora de suas múltiplas realidades. Fornece-se assim condições para pensar e transformar estas mesmas realidades, não só através do conhecimento adquirido, mas, sobretudo através de possibilitar que este mesmo sujeito sociocultural produza novos saberes. Estes devem ser valorizados no modo como viabilizam o processo ensino-aprendizagem na Sociologia e também nas Artes Visuais, favorecendo “uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.” (DAYRELL, 1996, p. 2).

Tanto a Arte quanto a Sociologia possuem a função de desenvolver uma visão autônoma sobre a realidade. Elas fornecem as ferramentas necessárias para que o estudante amplie sua visão sobre a sociedade em que está inserido, estranhando e desnaturalizando os fenômenos sociais. Uma das hipóteses que lançamos para essa questão está na imaginação sociológica, pautada por Wright Mills,

ou seja, aquela que consiste “na capacidade de passar de uma perspectiva para outra, e nesse processo consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes” (MILLS, 1972, p. 41). Este objetivo da Sociologia é muito parecido com a imaginação crítica, autônoma e criativa que a Arte suscita entre os estudantes, segundo as DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais de Artes para o Ensino Médio), para esta etapa da escolarização.

Se fizermos um trabalho interdisciplinar, como aqui temos proposto, os estudantes poderão enxergar na prática conceitos desenvolvidos em sala de aula, que muitas vezes não conseguem ser visualizados somente com a teoria, pois as Artes abrem os olhos da sensibilidade e da subjetividade dos jovens, contribuindo assim, “para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido” (PARANÁ, DCEs-Artes, 2008, p. 28). Algo que, muitas vezes, a Sociologia parece não atingir dentro dos seus limites teórico-metodológicos e didáticos.

Enquanto a humanidade, de modo muito complexo segue seu rumo, a escola não pode seguir ignorando, como está sendo elaborado (pelos que por ela passam) este processo de globalização, de homogeneização, de perda de referências das identidades. Neste contexto desigual, de perpétua agitação, causada pelas mudanças bruscas, às vezes violentas, em todos os âmbitos da vida social.

A escola deve se posicionar frente a estes processos de mudanças e ajudar os que por ela passam a compreender melhor e mais criticamente a si mesmos e ao mundo que os rodeia, preparando-os, assim, para atuar no seu meio como cidadãos transformadores conscientes e livres. (FRANZ, 2003, p. 42).

Por isso, o planejamento das aulas de Sociologia, que se apoiaram nas contribuições das Artes Visuais, seguiram a didática proposta por João Luiz Gasparin (2005), visando não só o aprendizado do conteúdo, mas também o posicionamento crítico dos estudantes perante os problemas da sociedade, mirando sua transformação. De certo modo, foi uma mediação pedagógica baseada na imaginação sociológica. Segundo Silva (2009),

essa proposta pedagógica é interessante porque o método é um método que também influenciou a constituição do raciocínio ou da imaginação sociológica. Assim, ao operarmos a partir dele estamos, ao mesmo tempo, buscando desenvolver os conteúdos necessários

para a imaginação sociológica dos alunos e exercitando nossa própria imaginação sociológica (SILVA, 2008, p.28).

No processo de mediação pedagógica, faz muito sentido também considerar os pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Experiência de F. Dubet. Segundo ele, a ação social não é determinada somente pelo sistema. “O indivíduo se destaca pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela sua capacidade de iniciativa e de escolha” (WAUTIER, 2003, p. 180).

Assim, num mundo organizado em diferentes lógicas das ações, o indivíduo se vê como aquele que deve organizar sua conduta, não mais apenas pela orientação das instituições, logo indivíduo (ator) e sistema se separam. Portanto, segundo Dubet, é na experiência da ação que se constrói um conhecimento da sociedade. Assim, os estudantes, como sujeitos socioculturais dinâmicos e produtores de saberes, foram mobilizados a construir a sua própria experiência social, através do conhecimento adquirido, dando-lhe o sentido pelas práticas sociais.

A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo: subjetiva (representação do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem). (WAUTIER, 2003, p. 181).

Na sociologia da experiência o indivíduo passa a se orientar por três lógicas da ação, que possuem certo equilíbrio entre si, são elas: a lógica da integração, a lógica estratégica e a lógica da subjetivação. Ou seja, “na lógica da integração o ator se define por suas pertencas”, visando mantê-las no seio do sistema de integração. Já a lógica estratégica, “o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então como um mercado.” Por último, a lógica da subjetividade, “o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e dominação” (DUBET, 1994, p. 113). Para Dubet, essas três lógicas são autônomas, não hierarquizadas, se ligam aleatoriamente de acordo com o momento vivido pelo ator social e colaboram para a formação da sua identidade.

Assim, a sociologia da experiência que nos propõe Dubet se torna importante em nossas análises e compreensões sobre a sociedade contemporânea, principalmente, no que diz respeito a escola e a educação dos estudantes. Pensar na

escola é pensar nas instituições, que estão em crise na contemporaneidade, pois acabam por sofrer um embate sobre o que deveriam ser e agir sobre os indivíduos e como elas realmente são e agem sobre eles. Ser uma instituição no sentido clássico é desenvolver a integração em torno de valores importantes para a sociedade, nesse sentido, a escola, segundo Dubet, já não funciona como uma instituição. O modelo clássico, no

qual a coerência do conjunto provinha da conformidade dos atores e da sua adesão pessoal aos valores da instituição, dá lugar a um modelo mais político, em que a coordenação das ações provém de um ajustamento aos constrangimentos do meio, da capacidade propriamente política de coordenar as ações, apesar da heterogeneidade dos atores e dos objetivos que eles tem em vista. (DUBET, 1994, p. 177).

Portanto, a escola, quando deixa de ser uma instituição, passa a ser orientada pelas lógicas da ação, ou seja, “pela sua capacidade de articular o espaço de uma concorrência, de uma integração regulada e de uma formação da individualidade” (DUBET, 1994, p. 268). Dessa forma, podemos entender que a escola se constitui um espaço heterogêneo em que as várias lógicas da ação e subjetividades dos sujeitos se encontram.

Ali tanto professor, quanto estudantes estão envoltos nestas subjetividades e ambos anseiam e esperam que este espaço faça sentido e alcance seus objetivos tanto na mediação pedagógica, quanto na construção do conhecimento. Assim, se faz necessário que nosso olhar quanto pesquisadores se volte “com maior cuidado às sutilezas que dão pistas sobre quem são os sujeitos da interação em questão, como chegaram até a sala de aula, para onde estão se projetando” (CARNIEL, *et al*, 2016, p. 193).

Nesse sentido, é importante resguardar a importância tanto da Arte quanto da Sociologia como conhecimentos que podem colaborar na formação de indivíduos portadores de uma nova visão de ser humano e a suas contribuições para elevar a autoestima dos estudantes e dos professores, despertar o saber sensível e emancipá-los pelo espírito crítico e questionador. Enfim, ambas, juntas, podem contribuir ainda mais na escola para tornar as pessoas e as sociedades melhores. Pela mediação pedagógica mais democrática e aberta às demandas e expectativas dos estudantes,

fincada na necessidade de repensar o mundo social, os docentes das duas áreas do conhecimento podem reinventar formas de ensinar e também de aprender.

Aí entra outra concepção relevante defendida nesse trabalho. Ou seja, o professor tem papel fundamental nesse processo, já que este será a ponte que trará o passado para construir o “presente dos alunos para que eles então possam, através da ressignificação, construir o futuro. Essa transformação é produto do trabalho da educação, do ensino, do professor [...] no seu vínculo direto com o passado e com o futuro, os alunos” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 44).

Os professores, enquanto intelectuais, precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. (GIROUX, 1997, p. 29).

Assim, queremos deixar como contribuição, mais uma discussão pertinente sobre a relevância das interfaces entre essas duas áreas do conhecimento, Arte e Sociologia, que mesmo possuindo diferentes recortes e fronteiras teórico-metodológicas, se completam e podem ser interfacetadas, tendo em vista o processo permanente e interdisciplinar de enriquecimento e de emancipação do estudante do Ensino Médio, que é o fim de todo processo de mediação pedagógica que se pretende, democrático, mais justo e mais significativo na formação humana das juventudes.

Para tanto, o professor consciente de seu papel social e de transformação da realidade, deve estar comprometido com o ensino que problematiza e ajuda a desnaturalizar o cotidiano. É preciso ensinar o estudante a considerar o novo conhecimento adquirido sem desprezar as concepções que possuía, sem desprezar as riquezas do senso comum e dos saberes práticos. Compreendemos que este modo de ensinar pode melhor levar à busca, à pesquisa, à indagação, à curiosidade e ao respeito aos saberes de cada pessoa.

Daí a urgente necessidade de se voltar a valorizar, especialmente no âmbito das escolas, uma fruição mais detida e minuciosa da realidade a que pertencemos, tarefa para a qual devem ser convocados e valorizados não apenas o poeta e o artista como também aquele cidadão comum que detém a prática de ofícios e habilidades para as quais estão cerrados os olhos de nossa contemporaneidade tecnológica (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 195).

Pesquisar, respeitar, incluir, indagar, aguçar a curiosidade, que despertada busca o esclarecimento, gera-se criatividade. Esta mesma curiosidade ensina o educando a ser crítico. Esta é a proposta da pedagogia da autonomia de que fala Paulo Freire. A experiência educativa deve ser aliada à formação do indivíduo autônomo e questionador, por isso o pensar crítico exige compreensão e interpretação mais alargada dos fatos.

Ao considerar o ser humano como ser inacabado, Freire (1996) estabelece princípios baseados fora do espontaneísmo. Defende que o pensar certo exige rigorosidade metódica. Para isso o professor tem que ter consciência do seu inacabamento, se conscientizar do seu papel na história. “Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida” (FREIRE, 1996, p.58).

O autor (1996) defende que a história que cada um faz com os outros é uma possibilidade e não uma determinação. Diz que para isso é preciso condicionamento, ser consciente do seu papel. A herança genética, a social, a cultural e a histórica tem relação com o indivíduo e sua formação. Assim, as escolas precisam se constituir como locais onde os estudantes são formados para pensarem e produzirem conhecimentos, para aprenderem as habilidades necessárias para viver em sociedade, para perceberem o mundo e serem sensíveis aos acontecimentos ao seu redor, tomando consciência destes, construindo o conhecimento “em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana” (GIROUX, 1997, p. 28).

Porém, muitas vezes, o que se vê dentro da escola é a tendência de distanciar o jovem estudantes da verdadeira aprendizagem, e ainda, a tendência de não considerá-lo “como interlocutor válido, capaz de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhes dizem respeito, desestimulando a sua participação e o seu protagonismo” (DAYRELL, 2010, p. 65), conseqüentemente formando-o apenas para a reprodução da ordem vigente.

A racionalidade que domina a visão tradicional do ensino e currículo escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma "cultura" e conjunto de habilidades comuns que os

capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla. Imersa na lógica da racionalidade, a problemática da teoria curricular e escolarização tradicionais concentra-se em questões referentes à maneira mais completa ou eficiente de se aprender tipos específicos de conhecimento, criar um consenso moral, e oferecer modos de escolarização que reproduzam a sociedade existente. (GIROUX, 1997, p. 37).

Num olhar diferente sobre a ação social da educação, recusando esta tendência de distanciar o jovem estante da verdadeira aprendizagem de conteúdos, Dermeval Saviani, em sua obra “*Pedagogia Histórico-Crítica*”, nos diz que;

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p.13).

Percebe-se, pois, que para os três autores (Freire, Giroux, Saviani), a educação possui o papel primordial de humanizar o indivíduo, trazendo para a escola a função de construir numa sociedade aberta, formada por seres autônomos, conscientes de sua realidade e seu papel social. Significa afirmar que;

Os estudantes precisam aprender a ser capazes de saírem de seu próprio sistema de referência, de forma que possam questionar a legitimidade de um determinado fato, conceito ou questão. Eles também precisam aprender a perceber a própria essência daquilo que estão examinando situando-no criticamente em um sistema de relacionamentos que lhe empreste significado (GIROUX, 1997, p. 100).

É por isso que, a partir das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), os conteúdos disciplinares devem ser abordados de modo contextualizado na escola, buscando estabelecer relações interdisciplinares e criativas, além de incentivar a utilização diferentes metodologias na abordagem do conteúdo. Dentro disso, faz-se necessário esta contextualização às realidades dos estudantes, valorizando saberes e utilizando-os na construção do conhecimento.

A escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “[...] uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÉSZÁROS, *Apud* PARANÁ, 2008a, p.15).

Por tudo isso é que buscamos nesta pesquisa exercitar uma forma de mediação pedagógica que dialogasse com os saberes das duas áreas (Sociologia e Artes), numa concepção crítica de educação e de prática de ensino. Vale ressaltar aqui, um desafio ainda encontrado nas salas de aula. A dificuldade que o professor muitas vezes encontra de não conseguir contextualizar e transmitir os conteúdos sociológicos de forma simples e em uma linguagem que o estudante entenda. “Tal fato faz com que muitos estudantes percam o interesse na disciplina por dificuldade de absorver o ensino, ou por falta de incentivo por parte do professor para desenvolver a imaginação sociológica, além de não verem nenhuma abrangência dos aportes da Sociologia como métodos investigativos em suas vidas” (ALVES, 2013, p. 318).

Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores [...] desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja *um* caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém (BRASIL, 2006, p. 108).

Ao contrário, pensamos que o professor é aquele que faz a mediação entre o conhecimento e o estudante. Para isso precisa estar bem preparado, consciente de sua posição e de seu papel como intelectual transformador, cujo papel é “educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, *apud* ALVES, 2013, p. 318). Para desenvolver de forma plena este papel, o professor precisa;

utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico

e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana (GIROUX, apud ALVES, 2013, p. 318).

No caso da mediação pedagógica proposta para esta pesquisa, a fim de instigar o exercício da criticidade, tomando por parâmetro o sentido ontológico do trabalho, propositalmente inserimos as reflexões acerca das múltiplas dimensões das diversidades e das desigualdades. Como dissemos anteriormente, estas categorias sociais compuseram o pano de fundo de todas as intervenções pedagógicas ministradas, inclusive servindo como critério para análise e elaboração das releituras das obras por parte dos jovens envolvidos.

Por diversidades, compreendemos os marcadores de diferenças sociais entre os indivíduos e os grupos humanos em qualquer sociedade, ou seja, hábitos, interesses, gostos, representações, produções, ideias, manifestações sociais que se diferem de indivíduo para indivíduo ou de grupos sociais para outros. Tais diferenças culturais, políticas e sociais resultam das relações sociais dinâmicas, construídas e aprendidas entre indivíduos e grupos e podem despertar sentimentos de pertencimento a um grupo em uma sociedade ou cultura.

Por desigualdades, compreendemos as diferenças de distribuição de bens e de recursos produzidos pela sociedade, que geram também diferenças de acesso a esses bens materiais produzidos, bem como o direito a serviços de saúde, de segurança, de lazer, de alimentação, de consumo, de educação, de cultura, a ganhos salariais por trabalho executado, entre tantos outros direitos fundamentais básicos. Entende-se aqui desigualdades nas suas múltiplas dimensões, sabendo-se que elas não se restringem às desigualdades econômicas. Elas se configuram, em sociedades desiguais como no Brasil, em desigualdades políticas; culturais; sexual e de gênero; de raça/cor; de etnia; de geração; de região, entre outras dimensões, agindo geralmente de forma associada.

Na última seção discorreremos melhor sobre as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula que uniu Arte e Sociologia num diálogo interdisciplinar a fim

de colaborar para a construção do conhecimento sociológico por vias do despertar da sensibilidade, da imaginação e da curiosidade dos estudantes.

3.1 OS CAMPOS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

No sentido de aguçar o exercício do pensamento crítico e da materialização dessa criticidade na prática social, a escola e também o professor devem cumprir o seu papel político-social e cultural, valorizando os saberes, as representações e as intelectualidades dos estudantes, mediando conteúdos e contextualizando realidades possibilitando a construção da autonomia. Sendo assim, cabe aqui uma breve discussão sobre os campos que estarão em diálogo dentro da sala de aula nesta proposta. Utilizaremos para isso o conceito de campo, proposto por Pierre Bourdieu, definido como:

um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam. (apud PEREIRA, 2015, p. 341).

Nossa intenção é trabalhar dois campos específicos, o da Sociologia e o campo da Arte, em mais específico das Artes Visuais. Afinal, tais campos, com suas teorias, métodos, especificidades, linguagens e ferramentas metodológicas próprias entraram em diálogo nas aulas ministradas. Ambos trazem para a nossa análise um terceiro campo, ou seja, o campo educacional. Vale aqui um recorte sobre esse último, lembramos que tratamos o campo educacional público, já que as turmas de Ensino Técnico Profissional (Curso de Formação de Docentes) e Ensino Médio selecionadas são de uma Escola Estadual, da cidade de Arapongas, no Estado do Paraná.

Para situar o campo educacional específico que desenvolvemos a intervenção elencaremos aqui suas principais características, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola. O Colégio é composto por uma comunidade escolar formada por alunos com faixa etária de 10 a 18 anos no Ensino Fundamental e Médio.

No Ensino Técnico Profissional – Formação de Docentes, a faixa etária é de 14 a 18 anos. O colégio atende um público sócio econômico cultural bastante diversificado, no Ensino Médio o nível dos alunos corresponde a médio baixo, cujos pais são pequenos empreendedores, comerciantes, funcionários públicos, trabalhadores da indústria moveleira. Parte desses alunos é oriunda do centro e grande parte de bairros periféricos e alguns moram na zona rural. Com relação às famílias, a maioria reside com pai e mãe, poucos só com as mães ou com os pais.

Entre os alunos Ensino Médio, a maioria possui meios de comunicação com internet para aprimorarem seus estudos. Gostam de novidades desafiadoras, são avessos às regras convencionais, às quais apresentam dificuldades de adequação. São imediatistas e dependem de estímulos constantes, pois muitas vezes se mostram contrários aos projetos educacionais. Gostam de estar em grupos, desenvolvendo amizade, não projetam perspectivas em longo prazo.

Para estes jovens e adolescentes, a escola constitui-se como referência de mundo, que além de promover o acesso ao saber, se torna um espaço de socialização, para se estabelecer relações sociais, identificar grupos, compartilhar experiências e delinear projetos de vida.

Quanto ao rendimento escolar, caracterizam-se como alunos com boa participação. Há um comprometimento da maioria na realização das tarefas extraclasse e complementação de conteúdo, por iniciativa dos próprios alunos ou incentivados por suas famílias. As famílias possuem boa visão e conceito positivo da escola, eles acreditam na mesma e nos profissionais que nela atuam.

Nessa perspectiva, a escola vê como desafio continuar formando jovens e adolescentes de maneira eficaz, mesmo numa nova era mergulhada na informação em que apenas ter acesso a elas não garante educação plena. Assim, a educação não pode se limitar a formar pessoas para realizarem uma única atividade, mas, sim indivíduos que sabem transformar as informações em saber e que estes sejam múltiplos saberes.

A partir dessa breve caracterização, de uma forma mais abrangente agora, pode-se afirmar que os dois campos analisados (das Artes Visuais e da Sociologia) dialogam diretamente com o campo da Educação. O campo científico, no qual se encaixam a Sociologia, a Educação e também as Artes Visuais, é marcado por

práticas existentes a partir de “*habitus*, de competências e de interesses específicos”. Segundo Bourdieu, *habitus* corresponde a um;

sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins, nem o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser em nada o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da organizadora de um maestro. (*apud* RAGOUET, 2017, p. 69),

Em outras palavras, o campo científico possui regras que para orientar as práticas dos cientistas, precisam, primeiramente, serem interiorizadas por eles. Assim,

As lutas que contribuem para a estruturação do campo científico desenvolvem-se, por conseguinte, no respeito de normas que escapam aos conflitos de definição: prestar-se ao jogo da argumentação e da contra argumentação, submeter-se à crítica, etc. Trata-se, então, das condições sociais que tornam possível o conhecimento objetivo. (RAGOUET, 2017, p. 70).

Já o campo artístico, como todos os campos sociais, “é um espaço de força que se impõem sobre todos os agentes que dele querem participar”. Mas difere dos demais, a medida que “caracteriza-se pelo baixo grau de codificação de suas fronteiras; para nele ingressar, os agentes não precisam estar munidos de diplomas específicos, formações escolares prévias ou outros tipos de capitais formalmente regulamentados” (SIMIONI, 2017, p. 66).

A ciência busca, pela pesquisa, investigar e transmitir informações e conhecimentos sobre o objeto de pesquisa. Tais procedimentos requerem certo distanciamento crítico, que segundo Plaza (2003), é necessário para poder abordar e determinar o objeto desde todos os pontos de vista possíveis. Assim, “o cruzamento dos pontos de vista elimina o subjetivismo, delimita e define a verdade sobre o objeto pesquisado”. Nessa perspectiva, a Arte contraria a ciência, já que pode ser subjetiva e sem preocupações com a verdade, não busca demonstrar caminhos, mas simplesmente exprimi-los, representá-los. “A Arte instala um desarranjo nos hábitos,

crenças, expectativas e convenções instituídas como significados estabelecidos” (PLAZA, 2003, s/p).

Assim, Artes e Sociologia, dois campos do conhecimento que a primeira vista são tão diferentes, cujos espaços sociais já aparecem institucionalizados, delimitados, com objetivos e finalidades específicas; dois campos que parecem não se entrelaçar, que possuem caminhadas independentes dentro de cada área de atuação, na verdade, por meio de um estudo mais apurado, demonstram entrelaçamentos e afinidades importantes. “Quanto mais a arte for arte e a ciência, ciência, tanto mais específicas serão as suas funções culturais e tanto mais o diálogo entre elas será possível e fecundo” (LOTMAN, *apud* PLAZA, 2003, s/p).

Pelo trabalho, o homem constrói o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo que se constrói. Assim, pelo trabalho, o homem transformou o mundo construindo concomitantemente a história, a sociedade e a si próprio, o que constitui “o universo simbólico composto pela linguagem, pela filosofia, pelas ciências e pela arte” (PARANÁ, 2008, p. 54). Daí um dos pontos que se convergem Sociologia e Arte, dois campos criados e institucionalizados historicamente pelo homem e legitimados pela sociedade como áreas do conhecimento.

Por mais que possuem dimensões próprias, “ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana” (BRASIL, 1997, p. 26). Mesmo percorrendo caminhos, à primeira vista, distantes da ciência, a Arte se propõe a entender os princípios que a fundamentam e como se processa esse fazer, colocando em prática a ação contemplativa, de examinadora e especuladora sistemática, ou seja, segundo Plaza (2003, s/p), “o fazer-pensar Arte socializa, assim, as poéticas e ilumina as práticas artísticas demonstrando que *precisar o impreciso é sempre um possível*” (Grifo nosso).

Este querer-saber-do-fazer é ir ao encontro da metalinguagem própria do artista, ou seja, aquela que diz respeito à Poética como processo formativo e operativo da obra de arte. De tal forma que, enquanto a obra se faz, se inventa o modo de fazer (PLAZA, 2003, s/p). Ainda, segundo este autor, entre Arte e ciência existe certos cruzamentos “intertextuais”. Isto é, há elementos comuns entre estes dois campos do conhecimento que em alguns momentos podem se entrelaçar.

A dimensão estética da ciência reside no modo, ou seja, no "como" o cientista representa seu objeto e não no "quê" representa. Já a dimensão científica da arte reside nas estruturas e/ou diagramas ordenadores que são seu próprio objeto-finalidade-sem-fim. E P Valéry (*apud* PLAZA, 2003, s/p), arrisca: "As artes não têm método, têm modo. [...] Da mesma forma que não existe uma ciência 'artística', tampouco existe uma arte adjetivada de 'científica'". Aliás, não existe nem uma estética (especulação, reflexão) de cunho científico. No seu parecer, o que existe, sim, são cruzamentos "intertextuais" entre ciência e Arte".

E é na escola que esses dois campos podem se convergir. É neste subcampo, de produção de saberes e de reprodução de desigualdades, que ambos (saberes das Artes Visuais e saberes da Sociologia) podem caminhar juntos, já que é ali que encontramos o espaço do conhecimento historicamente produzido pelos seres humanos e seus grupos. Ali é também um dos espaços socioculturais privilegiados em que novos conhecimentos, novos olhares, novas consciências e novas formas de ver o mundo são construídos. Assim, entendemos a importância do campo educacional na formação dos indivíduos, colaborando para a aquisição do *habitus*, já que este, segundo Saviani, só é adquirido a partir do aprendizado, ou seja, "quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza" (2013, p. 19).

Dessa maneira, nossa proposta foi colocar os campos das Artes Visuais e da Sociologia em diálogo dentro da sala de aula, numa parceria que se une não somente para a elaboração dos saberes escolares, mas também novas formas para que essa elaboração aconteça. Mesmo sabendo que em alguns aspectos trata-se de campos diversos, possibilitamos esse diálogo e pudemos, na prática, perceber quantas contribuições podem ser colhidas quando se favorece a unidade e a integração do trabalho pedagógico.

Fazer um trabalho interdisciplinar, diferente do que se percebia como intuito nas DCNs-Educação Básica de 1998 e agora no Parecer CNE/CEB nº 03/2018, significa respeitar as fronteiras de cada disciplina. O trabalho interdisciplinar contribui para que o aluno assimile o conhecimento, tornando-o significativo.

Tanto as Artes Visuais, como a Sociologia, trabalhadas de forma interdisciplinar do ponto de vista didático, mas com seus *status* preservados de disciplina, podem permitir aos estudantes não só conhecerem, mas compreenderem

criticamente suas condições como seres sociais e culturais, passando a compreender, com novos olhares, os fenômenos sociais da sociedade em que vivem, rompendo com o senso comum e exercendo a autonomia dentro desta sociedade.

Um debate relevante sobre campo disciplinar está presente nos textos introdutórios das DCEs do Paraná, marcando posição contra toda a investida das habilidades e competências que traziam os PCNs, as DCNs-Ensino Médio de 1998 e as concepções que tentavam demarcar a Sociologia ou as Artes como campos transversais.

Nesse sentido, as Diretrizes propõem que o conhecimento deve contribuir para a formação integral do aluno, proporcionando também a reflexão e compreensão em todas as suas dimensões, quais sejam científica, filosófica e artística, valorizando todas as disciplinas. Assim, “as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos” (PARANÁ, DCE-Sociologia, 2008, p. 20), sendo importante, para relacionar conhecimento e prática social.

Ainda nessa perspectiva, os conhecimentos produzidos, difundidos e apropriados dentro das disciplinas devem manter um diálogo interdisciplinar, porém, buscando manter dentro de seus campos suas especificidades. As Diretrizes ainda nos norteiam quanto aos princípios de interdisciplinaridade que requer o currículo proposto na perspectiva histórico-crítica defendida neste documento. Significa afirmar que nesse tipo de currículo as relações interdisciplinares acontecem quando um conceito de uma disciplina é chamado ao diálogo por outra disciplina para auxiliar a tarefa primeira, a aprendizagem daquele conceito. Além de proporcionar uma ampliação do acesso ao conhecimento em sua totalidade, a articulação das disciplinas também enriquece a compreensão do conteúdo abordado. Assim, as disciplinas se articulam numa visão de totalidade.

[...] estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo (PARANÁ, DCE-Sociologia, 2008, p. 27).

Pode-se dizer, dentro desta concepção, que o currículo é um campo em disputa. Isso vale para pensar tanto os desafios enfrentados pelas Artes Visuais quanto os desafios travados hoje e historicamente pela Sociologia. Por currículo, utilizaremos aqui os debates trazidos por Tomas Tadeu, entendendo que não se constitui apenas uma listagem de conteúdo, mas que estabelece um campo de luta, de relações desiguais de poder, ou seja, o currículo passa a ser um objeto de disputa, que pode ser utilizado para reprodução da cultura hegemônica, favorecendo grupos em detrimento de outros. Deste modo,

o currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política. (MALTA, 2013, s/p).

Podemos perceber na trajetória de intermitências da Sociologia no currículo escolar que sua história é fruto destas relações de poder que se consolidam na luta por sua presença curricular obrigatória. Historicamente, podemos perceber que esta mobilização pela presença se associa com lutas por uma educação pública democrática e de qualidade.

3.2 OS CAMPOS ARTÍSTICOS E SOCIOLÓGICOS NUMA NOVA DISPUTA: RETROCESSOS GERADOS PELA LEI Nº 13.415/2017

Falar da intermitência da Sociologia no currículo é trazer de volta um debate que parecia resolvido, mas que se tornou imprescindível retornar diante do momento histórico e político que estamos vivendo. O momento da nova configuração do Ensino Médio com a Reforma de 2017, que retira novamente a obrigatoriedade de disciplinas de Sociologia e Filosofia do currículo do Ensino Médio, além de disciplinas como Arte e de Educação Física, traz sérias implicações tanto para estudantes, quanto para os professores, bem como ao currículo e às disciplinas.

Nesse sentido, acreditamos ser importante esclarecer o sentido ontológico da Reforma do Ensino Médio que trata a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo o Portal do Ministério da Educação, em sua página Novo Ensino Médio, a reforma corresponde a uma mudança estrutural do Ensino Médio atual, que visa melhorar a educação em nível nacional, ampliando a carga horária anual de 800h para 1400h, com no mínimo 1000h sendo ampliadas até 2022, permitindo ao estudante a escolha da área de conhecimento que pretende se aprofundar, para que no futuro próximo possa escolher a profissão que pretende atuar.

Nessa primeira medida prevista pela nova legislação já percebemos a defasagem entre o dia a dia das escolas e o que se prevê em lei, pois ampliar a carga horária sem investimentos em estrutura, em atividades de acompanhamento pedagógico, em recursos humanos já nos possibilita avaliar previamente que tais mudanças não colaboram para elevar a qualidade do Ensino Médio, tão necessária em nossa realidade. Pelo contrário, só contribuirá para o desgaste da comunidade escolar em colocar em prática tais medidas sem recursos e sem investimentos. Para Duarte e Melo (*apud* MACIEL, 2019, s/p),

a efetivação de uma educação de mais qualidade envolve múltiplas variáveis, de ordem estrutural e histórica, relativas à organização do trabalho escolar e às condições de trabalho docente. O aumento da carga horária desacompanhado de investimentos nesses demais aspectos não contribuirá para a qualidade do ensino e nem para a expansão da educação integral. Bem verdade, nas atuais condições das escolas e de trabalho dos professores, o aumento da carga horária poderá até mesmo repercutir negativamente, pela falta de recursos humanos, físicos e financeiros.

Além disso, outra mudança preconizada na lei prevê a escolha pelo estudante da área de conhecimento que mais lhe atrai. Dessa forma, os currículos escolares serão flexibilizados, a fim de facilitar a escolha pelo aluno, porém determina que uma parte desse currículo seja comum e obrigatório a todas as escolas do país, proposto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Segundo informações publicizadas no Portal, “a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (PORTAL MEC, 2020, s/p)¹.

¹ Ver em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/perguntas-e-respostas>

Diante disso, três elementos cremos ser importantes discutir aqui. Primeiro, a flexibilização do currículo. Segundo, a questão do ensino noturno não ser incluído nessas mudanças e, portanto, se questionar a quem está direcionada esta reforma. Por último, a defesa da escola pública, laica e de qualidade, como instituição que visa formar indivíduos aptos para o mercado de trabalho. Para pensar nesses elementos nos valem das reflexões apontadas por Gicele Weinheimer, em sua dissertação de Mestrado “Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea” (2019), além de Gaudêncio Frigotto, professor do Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Sobre a flexibilização do currículo, a proposta se fundamenta no protagonismo do jovem estudante sob o argumento da escolha das áreas que mais lhe despertam o interesse, mascarando o cunho político e econômico de uma cultura de reforço a meritocracia, ao individualismo e a competitividade, além do discurso que desqualifica os serviços públicos e gratuitos. “Apela-se para o interesse dos jovens como argumento, mas sem qualquer discussão com educadores, famílias e com os próprios estudantes sobre o significado da suposta falta de interesse e suas possíveis soluções” (FRIGOTTO, 2016, s/p). Pelo contrário, coloca-se toda a responsabilidade de aprendizagem sobre os estudantes e estes passam a ser gestores de si mesmo, buscando desenvolver as habilidades e competências preconizadas na nova BNCC afim de obterem o sucesso profissional.

Além disso, a proposta é que os próprios estudantes escolham a área de interesse para o aprofundamento acadêmico, bem como itinerários formativos (conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho escolhidos pelos estudantes). Porém, o texto publicizado no Portal é claro (PORTAL MEC, 2020, s/p): “As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”. Tais mudanças requerem novos investimentos para a oferta desses itinerários. Mas, será que os Estados e o Governo Federal, arcarão com esse novo empreendimento ou será que a não oferta dos itinerários recairá sobre as escolas, sob a bandeira da autonomia da oferta?

Outro questionamento importante sobre essas mudanças é sobre o currículo que vise a formação geral, orientada pela BNCC (Base Nacional Curricular

Comum) e os itinerários formativos. Uma formação integral, segundo o que temos estudado e proposto nesse trabalho, se orienta na aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, em que o estudante consiga articulá-los com a sua prática diária, que faça sentido no seu dia a dia e que o capacite a transformar sua realidade. Mas, ao instituir o critério de escolha segundo áreas de interesse, esvazia-se o discurso da formação geral.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, uma formação integral;

não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, DCNs-Ensino Médio, 2012, p. 163).

Vê-se aí a importância de uma formação que preze pelo ensino do conhecimento em todas as suas dimensões, que leve o estudante a refletir, a questionar criticamente sobre si e sua condição no mundo. Quando não se leva em consideração tais questões, não priorizando esse tipo de formação, fatiando o conhecimento, voltando-o para a especialização em uma área de interesse, perde-se a noção do todo. Segundo Duarte Junior (2003), o que mais se assiste no final do século XX é a proliferação de especialistas dotados de conhecimentos cada vez mais exclusivos e parciais, produzindo conhecimentos desvinculados do dia a dia, com o decorrente desaparecimento de pessoas detentoras de sabedoria abrangente e integrada.

Vale ressaltar ainda que nem sempre uma educação em tempo integral está comprometida com a educação integral. Ampliar a jornada escolar apenas aumentando o tempo de permanência do estudante na escola, ofertando atividades, muitas vezes repetitivas em contra turno, não significa dizer que se promove com isso um tipo de educação comprometida com a formação crítica e reflexiva em todas as áreas do conhecimento.

E sobre as disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia? Segundo a Lei nº 13.415/2017, no 2º parágrafo do Artigo 3, a “Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia”. Além disso, na Resolução nº03, de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, segundo a Lei nº 13.415/2017, esclarece que os estudos e práticas “devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”.

Deixa-se claro que a obrigatoriedade dessas disciplinas na prática não existirá mais e indica-se a flexibilização da oferta desses conteúdos. Essa prerrogativa torna-se preocupante uma vez que tais saberes são indispensáveis na formação integral do indivíduo crítico, reflexivo e consciente de sua atuação na sociedade.

No campo de disputa deste novo currículo do Ensino Médio, pós Lei nº 13.415/2017, apenas Matemática e Língua Portuguesa possuem seus lugares assegurados nos três anos e independente da área de escolha do estudante, hierarquizando-se ainda mais as disciplinas. Isso contribui para esse esvaziamento da formação integral do indivíduo, retirando disciplinas que trabalham a sensibilidade, a criticidade, a criatividade, jogando por terra anos de luta e resistência pela obrigatoriedade das mesmas no currículo.

Importante pensar sobre o que orientam as OCNs (2006, p. 111) acerca dos conhecimentos de Sociologia;

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. [...] Por isso, muitas vezes – e particularmente nas DCNEM – se pensa que os “conhecimentos” da Sociologia possam ser tratados pelas outras disciplinas de modo “interdisciplinar”. Isso pode constituir um equívoco. Em parte, esse equívoco se deve a uma tendência de reduzir um conhecimento a outro [...].

Portanto, assim como a Sociologia não pode ser tratada como uma disciplina com conteúdo transversais, as outras disciplinas também não podem, já que juntas fazem parte de um conjunto de saberes relevantes que colaboram para a formação integral que aqui estamos defendendo.

O segundo ponto a se discutir é a questão a quem se endereça tal reforma. Segundo Weinheimer (2019), vê-se o claro objetivo em alcançar os jovens que estão em situações de risco.

Apesar de a normativa federal regular todas as escolas de Ensino Médio do país, públicas ou privadas, a preocupação parece recair sobre uma parcela específica da população jovem: aqueles que se encontram em situação de risco social. Corroborando essa linha de raciocínio, utilizo uma publicação do Portal Brasil. De acordo com esse site, um dos objetivos do PNEM é tornar o ensino mais atrativo, mantendo os alunos na escola. “Atualmente, mais de 1 milhão de jovens de 17 anos que deveriam estar no terceiro ano do Ensino Médio estão fora da escola. Outros 1,7 milhão de jovens não estudam nem trabalham” (PORTAL BRASIL apud WEINHEIMER, 2019, p.27).

Assim, percebemos que o que está implícito é o direcionamento da Reforma, especialmente para as escolas públicas que não conseguem atrair e manter o jovem estudando. E os jovens trabalhadores que integram o ensino noturno? Como essa Reforma os contemplará? Nos escritos da Lei: “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do Art. 4º” (BRASIL, Lei 13.415/2017, Artigo 1, Inciso 2).

Assim, surgem os questionamentos. Como ficarão esses estudantes, se o trabalho é o motivo maior da escolha do turno para a finalização da Educação Básica? Como integrá-los a essa nova modalidade de Educação em tempo integral?

Parece-nos uma situação contraditória, em que se reforma o Ensino Médio, ampliando sua carga horária, oferecendo itinerários formativos para manter os estudantes na escola, atender as novas demandas do mercado, preparar melhor os indivíduos que atuarão nele com habilidades e competências desenvolvidos pela escola, mas os indivíduos que já estão no mercado de trabalho, ficam excluídos desse processo. O que não deveria ocorrer, já que o Ensino Médio, “independentemente do horário de funcionamento”, deveria ser local de “incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social” (BRASIL, DCNs Ensino Médio, 2012, p. 157).

Além disso, com a decisão relativa à oferta desse turno aos sistemas municipais, estaduais ou privados, nos perguntamos: será que os governos estaduais e municipais estarão mesmo dispostos a manterem essas possibilidades de ensino?

Aqui, relembremos o fato do estado do Paraná, nesse ano de 2020, remanejar turmas do ensino noturno para o diurno, diminuir a oferta desse turno para algumas poucas escolas centrais em cidades do interior, privando o aluno de continuar os seus estudos, conforme Ofício Circular nº 01/2019 de 27 de novembro de 2019. Portanto, “seus compromissos não são com o direito universal à Educação Básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado” (FRIGOTTO, 2016, s/p). Além disso, trata-se com descaso estes estudantes que deveriam ser contemplados em suas especificidades, permitindo um acesso efetivo a escola, garantindo sua permanência e sucesso na finalização dessa etapa de estudos.

Por último, a ideia ilusória de que a nova organização escolar fará com que o estudante se prepare para as novas demandas profissionais do mercado de trabalho. As diretrizes da BNCC, na teoria, visam fundamentar as habilidades, competências e aprendizagens necessárias às crianças e jovens da Educação Básica, elevando a qualidade de ensino e preparando-os para as novas demandas do mercado. Portanto, quanto mais empenhado em qualificar-se o estudante for, teoricamente, maiores serão suas chances de ser bem sucedido em sua vida profissional. Mas, o que ocorre é que “produz-se, assim, um indivíduo competente e competitivo que acaba por usar a si e aos outros como um mero meio a serviço dos próprios interesses” (WEINHEIMER, 2019, p. 83).

Dessa maneira, percebemos que o que está em jogo aqui não é apenas o indivíduo conseguir um emprego, mas as condições de preparo deste indivíduo frente às novas demandas do mercado e do sistema econômico. O Estado garantirá aos indivíduos da classe trabalhadora aquisição de habilidades e competências, que sejam eficientes e capazes de produzir, garantindo assim, não só a entrada no mercado de trabalho, mas também a sua permanência? Só se for a permanência, fruto de sua própria capacidade de continuar reinvestindo em si mesmo. Não vemos aqui uma escola sendo construída para formar o indivíduo para pensar de forma autônoma, para que seja capaz de compreender e governar sua própria existência atuando de forma ativa na sociedade. E muito menos uma responsabilidade pública em garantir cursos de formação continuada aos formadores e formandos para se manterem atualizados neste mundo do trabalho que projetam.

Por fim, neste trabalho estamos propondo uma discussão de didáticas e métodos de se ensinar que sejam mais eficazes, que visem a formação integral do

estudante para ser atuante na sociedade. Defendemos que o conteúdo transmitido em sala de aula se relacione com o dia a dia dele, a fim de que este estudante consiga se posicionar de forma consciente diante dos fenômenos sociais que organizam a realidade vivida. Porém, nos deparamos com essa Reforma que demonstra ser um total descaso com esse tipo de educação defendida, contrariando a proposta de formação integral aqui pensada, já que o novo Ensino Médio;

reduz a formação básica a um mínimo e sonega aos estudantes o direito de ter acesso ao conhecimento em suas mais diversas áreas, o que lhes proporcionaria a compreensão dos fundamentos da realidade produtiva, social, econômica, política, ética e estética da vida, para estreitar sua formação desde muito cedo. Alega-se que isto poderia direcionar os jovens aos seus interesses. Porém, o que a escola faria, na verdade, seria evitar que ele descobrisse e desenvolvesse seus múltiplos interesses e, assim, fizesse escolhas mais conscientes e estruturadas, ao invés de essas serem aligeiradas e restritas (FRIGOTTO, 2016, s/p).

Portanto, o que se vê dentro dessa nova estrutura de formação do Ensino Médio prevista na Lei nº 13.415/2017 e que se materializa na Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, são propostas que não foram amplamente discutidas com as instituições escolares em âmbito nacional, que não preveem investimentos contundentes em estrutura física, em recursos humanos, enfim, que não busca efetivamente oferecer qualidade na formação e preparo de corpo docente. Não se vê no texto da Reforma e muito menos nas práticas do atual governo federal qualquer preocupação com a valorização da carreira docente, muito menos se valoriza de forma concreta a escola e os indivíduos que a compõem.

Pelo contrário, as mudanças ficaram apenas no plano do discurso curricular. Com a Resolução de 2018 os Estados passam a ter um suporte concreto para efetuarem as reformas no Ensino Médio e criarem os Referenciais Curriculares Estaduais, como é o caso do Estado do Paraná que ao fim de 2018 elaborou o referencial curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fundamentado nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular aprovada em 20 de dezembro de 2017.

Estamos cientes de que o Ensino Médio precisa de uma reforma e não só essa modalidade de ensino, mas em toda a Educação Básica, pois não cabe mais na

atualidade uma educação que não promova práticas pedagógicas interdisciplinares, capazes de relacionar teoria e prática, que mantenha disciplinas isoladas em seus programas e métodos, não contextualizando seus conteúdos, não trazendo sentido ao estudante, que se preocupe apenas com desempenho em provas e exames nacionais e que funcionam em estruturas físicas precárias não oferecendo, muitas vezes, o mínimo de conforto para que o estudante permaneça no ambiente escolar. Porém, a Reforma que se propôs ao Ensino Médio, concretizada na Resolução nº03 de 21 de novembro de 2018, não está preocupada com nenhum desses itens aqui elencados. Pelo contrário, corre-se o risco de se desconfigurar o sentido da interdisciplinaridade, chegando ao ponto de se contratar um docente por área de conhecimento.

De acordo com Silva (*apud* BRASIL, DCNs Ensino Médio, 2013);

privilegiar a dimensão cognitiva não pode secundarizar outras dimensões da formação, como, por exemplo, as dimensões física, social e afetiva. Desse modo, pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica (2013, p.167).

Estas novas mudanças efetuadas pelo poder público federal, a partir da Lei nº 13.415/2017, em muito contraria o que estamos defendendo neste trabalho, afetando diretamente uma concepção de educação comprometida com a humanização do indivíduo. Torna-se agora ainda mais distante a prerrogativa de se concretizar a níveis físicos sociais e afetivos, a finalidade de conduzir este aluno à autonomia intelectual. Se entendemos que a escola deve ser um espaço em que esses indivíduos construirão suas vivências é necessário que ela tenha condições para que isso aconteça de forma efetiva e concreta.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (BRASIL, DCNs Ensino Médio, 2012, p. 152).

4. CONCRETIZAÇÃO DOS PASSOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O APOIO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) orientam que o Ensino de Sociologia, bem como das outras disciplinas, deve ser organizado a partir da Pedagogia Histórico Crítica proposta por Demerval Saviani. O pressuposto teórico dessa organização pedagógica se fundamenta no materialismo histórico, ou seja, a história é compreendida a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Assim, a partir desse pressuposto, a educação passa a ser compreendida com base nesse desenvolvimento histórico objetivo.

Há de se registrar que encontra-se em curso todo um processo de alteração dessas Diretrizes até aqui baseada na Pedagogia Histórico Crítica, para poder atender às exigências da Lei nº 13.415/2017. No entanto, mesmo com a publicação dos Referenciais, tais alterações ainda não chegaram a alcançar novas Diretrizes Estaduais no Paraná que correspondam às noções de habilidades e competências determinadas pela Resolução CNE nº 03/2018.

Por isso e por defesa das concepções curriculares e pedagógicas que constituem esta dissertação, nos baseamos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) e nos pressupostos filosóficos e sociológicos de Saviani (2013). Para este autor, é através da escola que as novas gerações têm acesso ao mundo do saber sistematizado, metódico e científico. Portanto, para que essas gerações elaborem tal saber, a escola precisa organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico Crítica considera que toda teoria possui “o seu fundamento, seu critério de verdade e sua finalidade prática” (SAVIANI, 2013, p. 91). Assim, para uma prática qualitativa e consistente, precisa-se de uma teoria que seja consistente, desenvolvida e que embase essa prática, revestindo-a de sentido e direção. Neste processo, teoria e prática se articulam em um processo dialético. No parecer do mesmo autor, “se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.” (2013, p. 91).

Dessa maneira, uma concepção dialética precisa articular o conteúdo e método de ensino. Nesse sentido, essa Pedagogia identifica os saberes que compõem o campo de estudo das disciplinas, denominado conteúdos estruturantes. Segundo Silva (2009, p. 22), tais “saberes surgiram e foram delimitando o campo de estudos das disciplinas ao longo da constituição histórica das mesmas”. Para Saviani (2013), os conteúdos são produzidos a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação a escola, porém necessitam ficar acessíveis, assimiláveis as novas gerações que adentram a escola. Para isso os conteúdos, segundo as DCEs em vigor, devem estabelecer “ponte entre o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade” (PARANÁ apud SILVA, 2009, p.23).

Nesse sentido, os conteúdos devem ser mediados pelos professores, serem conectados com a vida cotidiana do estudante, unindo teoria e prática, numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada para que o jovem estudante possa desenvolver uma postura mais reflexiva sobre a sua realidade e as práticas a qual está inserido. Segundo Saviani (2013), para que a prática seja transformadora da realidade, necessita-se de uma elaboração teórica que a justifique e proponha formas de intervir nesta realidade. Dessa maneira, o estudante também recebe a responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, já que esse apreende teoricamente o conteúdo e passa a utilizá-lo em seu contexto social.

Vale ressaltar ainda, que os conteúdos não estão sozinhos, eles precisam estar interligados com outros, de outras disciplinas, pois só fará sentido para o aluno à “medida que se insere no todo maior de forma adequada” (GASPARIN, 2005, p.3). Sobre a interdisciplinaridade Silva (2009) acrescenta:

A interdisciplinaridade pressupõe a existência das disciplinas escolares; as disciplinas são constructos históricos, produto da maneira pela qual o conhecimento é produzido; as disciplinas constituem-se como campos do conhecimento – científico, artístico e filosófico. E, por isso, ela busca a integração entre os saberes a partir de novas maneiras de se trabalhar os conteúdos curriculares; quer a aproximação das disciplinas e seus referenciais conceituais para a explicação de um determinado conteúdo; quer ampliar o conhecimento do aluno sobre aquele conteúdo e lança um olhar político sobre a sociedade, sobre a educação, sobre o currículo e sobre as Disciplinas. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica traz uma contribuição

para os procedimentos didáticos que sejam coerentes com essas concepções de currículo e de conhecimento (SILVA, 2009, p. 23).

Posto isso, é importante relatar que um dos procedimentos metodológicos de intervenção escolhidos para essa dissertação, ou seja, a pesquisa participante, tem uma relação direta com os pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica. Este consiste em um método em que o pesquisador identifica e se aproxima do fenômeno investigado para assim construir o conhecimento sobre este fenômeno. Segundo May (*apud* PROENÇA, 2007, p. 9), na pesquisa participante o “investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

Nesse método de pesquisa, o pesquisador se insere no ambiente de pesquisa e passa a vivenciá-lo, participando de seu contexto, suas relações sociais, visando melhor entender as ações construídas pelos indivíduos pertencentes ao ambiente investigado. Tal método se faz interessante em sala de aula, uma vez que o professor está inserido nesta dinâmica e dela participa diretamente. A pesquisa participante permite também ao professor um processo dialético contínuo de ação, reflexão e ação, visando a transformação de sua prática, intervindo na realidade a qual está inserido.

Assim, a Pedagogia Histórico Crítica em sua práxis abre espaço para a utilização da pesquisa participante por propiciar ferramentas científicas ao docente para entender e transformar o seu campo de trabalho. Participando de modo ativo na construção dos conhecimentos e avaliando constantemente sua própria trajetória docente, o professor pesquisador se insere na prática da pesquisa nesse movimento dialético de ação e reflexão, teoria e prática, articulando conteúdos e métodos de ensino/pesquisa, visando um ensino mais efetivo rumo a uma educação mais transformadora.

Após essas considerações, é importante ressaltar que o conteúdo trabalhado na intervenção pedagógica efetuada na escola, envolveu a temática “Trabalho, Produção e Classes Sociais”. Tal temática se torna imprescindível na compreensão da realidade pelos estudantes do Ensino Médio, já que por meio deste conteúdo estruturante, o mesmo;

deverá perceber que a organização social do trabalho não é algo dado; que a exclusão social e o desemprego, na sociedade brasileira são resultados de processos e determinações sociais, políticas e econômicas que, a depender das forças sociais que se organizam, podem ou não ser revertidos. É importante, ao discutir a historicidade das relações de trabalho na sociedade capitalista, analisar como o trabalho tem se organizado: flexível, precário, informal (PARANÁ, DCEs-Sociologia, 2008, p. 83).

A escolha deste ocorreu por ser o conteúdo que seria abordado no terceiro trimestre, segundo o PTD (Proposta de Trabalho Docente), permitindo assim que a execução da intervenção, sem alterar a sequência dos conteúdos estruturantes já em andamento no planejamento anual do 1º. Ano de Formação de Docentes deste Colégio Estadual.

A intervenção foi elaborada a partir da didática proposta por João Luiz Gasparin (2005) para a Pedagogia Histórico Crítica. Vale ressaltar que a didática foi elaborada pelo autor para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, pensamos ser possível a adaptação dos passos para o Ensino Médio e assim a aplicamos. O conjunto de aulas dadas desenvolveu-se em duas etapas, segundo sugestões da banca de qualificação, ocorrida em junho de 2019.

A primeira etapa aconteceu entre setembro e novembro de 2018 com a turma de 1º. Ano de Formação de Docentes do Colégio Estadual em que fazemos parte do quadro de professores, em Arapongas. A turma era composta por 33 meninas com a faixa etária de 14 e 15 anos. O critério de escolha da 1ª série do Curso Técnico Profissional de Nível Médio (de Formação Docente) deu-se pelo engajamento que as estudantes demonstraram nas aulas de Sociologia, e por ser a série em que estava previsto no PTD trabalhar com o conteúdo escolhido.

A segunda etapa ocorreu em outubro e novembro de 2019, após a sugestão efetuada pelos professores na banca de qualificação. Sugeriu-se trabalhar algumas produções da artista contemporânea Rosana Paulino com suas obras artísticas envolvendo a temática “Trabalho, Produção e Classes Sociais”. Assim, possibilitou-se o paralelo entre dois artistas clássicos do modernismo brasileiro (Cândido Portinari e Tarsila do Amaral) trabalhados na primeira etapa de intervenção e a artista Rosana Paulino, abordada na segunda etapa.

Importante deixar claro que a segunda etapa não pode ser efetuada com a mesma turma do curso de Formação de Docentes, já que no ano de 2019 a turma foi assumida por outro professor de Sociologia. Portanto, a intervenção foi realizada com alunos do 1º. Ano do Ensino Médio da mesma escola, única série em que, seguindo o PTD, abordaria o conteúdo de “Trabalho, Produção e Classes Sociais”. Essa turma era composta por 19 meninas e 15 meninos com idades entre 14 e 17 anos, também muito engajados nas aulas de Sociologia.

Outro fator importante é que não efetuamos paralelos entre as duas turmas contempladas pela intervenção, não estabelecendo comparações entre essas turmas. Como ressaltamos na introdução, o intuito foi acrescentar à didática a artista contemporânea a fim de que a realidade fosse contextualizada e se tornasse mais próxima dos estudantes, possibilitando uma melhor compreensão.

O conteúdo “Trabalho, Produção e Classes Sociais” constitui um tema desafiador para os estudantes. Se desenvolvido criticamente, pode preparar os jovens para compreender de forma mais questionadora o mundo do trabalho. No caso do curso Técnico Profissional de Formação de Docentes, se torna ainda mais relevante, já que as estudantes atuarão diretamente no processo de educação de crianças. Portanto, para ambos se faz necessário entender tais relações pela apropriação e reconstrução do conhecimento sistematizado, possibilitando a compreensão crítica das mudanças que ocorrem na realidade social, política e econômica, através da problematização, estranhamento e desnaturalização destas realidades.

A seguir, detalharemos os passos da primeira intervenção pedagógica, agrupando-as da seguinte maneira: 4.1 Prática social inicial do conteúdo e problematização; 4.2 Catarse e prática social final. Procuramos priorizar essas etapas dentro da pesquisa para que pudéssemos especificar e melhor detalhar as atividades efetuadas pelos estudantes. Não nos atemos em detalhar e especificar a etapa da Instrumentalização, que também faz parte dos passos pensados por João Luiz Gasparin, não por considerá-la menos importante, mas para dar ênfase nas etapas em que Sociologia e Artes Visuais puderam ser melhor interfacetadas dentro da sala de aula.

Deste modo, nas etapas da intervenção pedagógica a serem destacadas na sequência, além da descrição do trabalho desenvolvido com as duas turmas de 1º ano da mesma escola pública, dos autores e dos documentos educacionais

mobilizados para analisar tais descrições, nos valem das produções e das falas dos próprios estudantes durante o percurso das aulas. Tentamos desenvolver um conjunto de aulas dialogadas, num trabalho de tese-antítese-síntese, onde os estudantes pudessem intervir ativamente em todas as etapas, inclusive dando sugestões até para o processo de organização do planejamento. Além disso, todos foram conscientizados de que tais aulas constituiriam parte da dissertação da docente que as ministravam.

4.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA SOCIAL INICIAL E PROBLEMATIZAÇÃO

Quando inicia a apresentação da proposta de “Uma didática para a Pedagogia Histórica Crítica” (2005), Gasparin destaca o recorte do tema da aula, os sujeitos para o qual esta proposta será desenvolvida, a lista de conteúdos a serem trabalhados e os objetivos geral e específicos, destacam o “para que” destes objetivos. Neste caso, nossos sujeitos, nesta primeira etapa de intervenção foram as 33 estudantes do 1º Ano do Curso de Formação de Docentes. Com elas desenvolvemos o tema “Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classe”.

Tal temática está configurada dentro do conteúdo estruturante “Trabalho, Produção e Classes Sociais” e aborda os seguintes conteúdos básicos: O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; O conceito de trabalho para os teóricos clássicos da Sociologia; A organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; Relações de trabalho; Trabalho no Brasil.

Os objetivos de aprendizagem seguiram a proposta do livro didático adotado, “Sociologia em Movimento”, da Editora Moderna (2013). Com esta proposta, esperou-se que, ao fim da aplicação do conteúdo, seguindo os passos didáticos aqui propostos as estudantes pudessem: entender que o trabalho é fruto de construção histórica e social, portanto os fenômenos que o constitui são mutáveis, suscetíveis à interferência de atores sociais e políticos; compreender que as mudanças sociais e do mundo do trabalho se relacionam com as mudanças do sistema capitalista de produção; entender que as desigualdades sociais são fruto das oportunidades desiguais da sociedade capitalista.

Sobre os objetivos, é importante destacar que João Luiz Gasparin (2012) considera que tanto o professor quanto o estudante precisam ter clareza dos alvos a serem

alcançados na elaboração do conhecimento, tornando esse processo mais significativo. Para ele, “o estabelecimento dos objetivos é sempre um processo dialético que envolve o que se pretende alcançar socialmente e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos para tal fim” (2012, p.24). Portanto, os objetivos devem ser propostos a fim de orientar todo o processo de aquisição dos conteúdos, tendo sempre em vista o que o estudante aprenderá e como usará tais conhecimentos em seu dia a dia dentro e fora da escola. Assim, o conjunto de aulas aconteceu entre os meses de setembro e novembro do ano letivo de 2008, com duas aulas semanais de 50 minutos aproximadamente cada uma, totalizando cerca de 10 aulas.

Postas essas considerações, trataremos agora das atividades propostas nas etapas destacadas acima. Primeiramente, trataremos da prática social inicial. Devemos lembrar que, segundo Gasparin, esta etapa serve para mobilizar o jovem para a construção do conhecimento e do processo de aprendizagem.

Nessa fase o professor deve buscar compreender as práticas sociais dos sujeitos do conhecimento, os alunos. Assim, o professor informa sobre os objetivos dos conteúdos a serem trabalhados e inicia a contextualização dos conteúdos, identificando o que os alunos já sabem sobre os temas e o que eles gostariam de saber mais. (SILVA, 2009, p. 26).

Levando em consideração tais contribuições, nesta fase as obras de dois artistas brasileiros, Cândido Portinari e Tarsila do Amaral, foram apresentadas às estudantes em tamanho ampliado no data show. Tal apresentação aconteceu em duas aulas separadas, uma para cada artista.

Cabe registrar que a escolha desses artistas Cândido Portinari e Tarsila do Amaral, artistas do movimento modernista brasileiro², se deu por conta dos temas sociais abordados em suas obras, que tratam das questões de diversidades e desigualdades e, que poderia se fazer um paralelo com o tema do conteúdo estruturante “Trabalho, Produção e Classes Sociais”, abordado dentro do Plano de

² O Modernismo se constituiu em um movimento cultural, artístico e literário que se deu a partir dos anos de 1922, com a Semana de Arte Moderna no Brasil e que trazia em sua arte “produções com elementos de cor local, como princípios de volumetria e profundidade perspectiva e outros componentes da arte anterior aos anos 1850. Elas romperam com uma figuração definida ainda em sua grande maioria pelos princípios acadêmicos, tentando definir, em relação às novas condições de industrialização, crescimento urbano e relações sociais da cidade, uma modernidade *possível*. No contexto local, essas produções contraditórias desempenharam efetivamente um papel de vanguarda e foram percebidas como tal” (CATTANI, 2007, s/p).

Trabalho Docente. Com o auxílio da professora de Artes da escola, uma apresentação em *power point* foi preparada com informações sobre a biografia dos artistas, com informações técnicas sobre a obra, incluindo os anos de criação, a saber:

QUADRO 01: INFORMAÇÕES SOBRE AS IMAGENS APRESENTADAS

Obra	Artista	Ano de Criação	Informações Técnicas	Tema
1. "O lavrador de café"	Cândido Torquato Portinari	1934	- Técnica: Pintura a óleo / tela - Dimensão: 100 X 81 cm - Local: Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil - Assinatura: Assinada e datada no canto superior direito "PORTINARI 934" Coleção: Museu de Arte de São Paulo Assis, Chateaubriand, São Paulo, SP	Social: Cenas de trabalho: Cultura de café - Social: Trabalhadores: Lavrador - Figura Humana: Homem - Social: Tipos étnicos: Mulato
2. "Café"	Cândido Torquato Portinari	1935	- Técnica: Pintura a óleo / tela - Dimensão: 1,30 X 1,95 cm - Local: Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil - Assinatura: Assinada e datada no canto superior direito "PORTINARI 935" - Coleção: Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, RJ	- Social: Cenas de trabalho: Cultura de café - Social: Trabalhadores: Lavrador, Capataz, Colona - Social: Tipos étnicos: Negro - Figura Humana: Grupo: Homens - Figura Humana: Grupo: Mulheres

FONTES: Quadro elaborado pela própria autora. Obras 1 e 2: <http://www.portinari.org.br/>;

QUADRO 02: INFORMAÇÕES SOBRE AS IMAGENS APRESENTADAS

Obra	Artista	Ano de Criação	Informações Técnicas	Tema
3. "Operários"	Tarsila do Amaral	1933	- Técnica: Óleo sobre tela - Dimensões: 150 x 205 cm Localização: - Acervo dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo	Social
4. "Segunda classe"	Tarsila do Amaral	1933	- Técnica: óleo sobre tela - Dimensões: 110 x 151 cm - Localização: Acervo Particular, SP	Social

FONTES: Quadro elaborado pela própria autora. Obras 3 e 4: <http://www.tarsiladoamaral.com.br>

O contexto sociocultural foi construído para situar as obras para as estudantes. Dentro disso, aspectos da política de imigração e de branqueamento do fim do século XIX e início do século XX também foram abordadas para contextualizar a vinda dos pais de Portinari para o Brasil, buscando reforçar o destaque social dado por ele às suas obras, além de sua preocupação em retratar o povo brasileiro. Essa proposta nos permitiu fazer uma breve análise artística e uma análise sociológica mais aprofundada com os estudantes. Para a análise artística contamos com o apoio da professora de Artes Visuais da referida escola. Apoio esse que tem acontecido há alguns anos, em diálogos interdisciplinares entre as duas disciplinas, através da proposição de trabalhos coletivos mais dinâmicos e interativos, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Neste trabalho em específico, ela nos auxiliou, explicando como fazer a abordagem da imagem em sala de aula e preparar a apresentação em *power point* com informações gerais sobre a obra, bem como as especificações técnicas. A primeira obra apresentada foi a “O lavrador de café”, de 1934, do artista Cândido Portinari. Em seguida foi “Café”, de 1935, também do mesmo autor.



IMAGEM 01: O Lavrador de Café. Candido Portinari. 1934. Fonte: <http://www.portinari.org.br/>

Segundo Bernardo (2012, p.33), Candido Portinari retrata nesta imagem à questão da relação homem versus trabalho, ressaltando “a figura do lavrador e seu instrumento de trabalho, a enxada, tendo como fundo a plantação do café trabalhada em infinitos cafezais. O detalhe do trem num movimento horizontal separa a terra plantada da não plantada. Seu corpo parece estático sob um chão negro, representativo de sua raça, a negra”.

Em um segundo momento da aula, trabalhamos a segunda tela “O café” de 1935, também de Candido Portinari.



IMAGEM 02 – Café. Candido Portinari. 1935. Fonte: <http://www.portinari.org.br/>

Essa tela pintada em 1935, foi a que marcou o início “da ênfase social que permaneceu por toda sua obra e que o consagrou como pintor modernista” (BERNARDO, 2012, p.29). Buscou representar o social, a relação do homem com o trabalho e também com os capatazes, as “implicações destas relações na teoria da mais valia, do contexto econômico e da formação do trabalho no Brasil, especificamente em São Paulo, com sua cultura cafeeira” (2012, p. 30).

Na aula posterior a esta, trabalhamos as duas obras de Tarsila do Amaral, “Os Operários” e “Segunda Classe”, ambas de 1933.



IMAGEM 03. Os Operários. 1933. Fonte: <http://www.tarsiladoamaral.com.br>

“Operários” faz parte das obras que compõem a crítica social de Tarsila do Amaral, influenciada politicamente após uma viagem à então União Soviética, retratou o período de industrialização do Brasil, representando criticamente a pirâmide da desigualdade social composta por 51 rostos “de todas as cores e raças representados lado a lado”, carregando no “semblante feições extremamente cansadas e desesperançadas. Essa mistura de trabalhadores exibidos em sequência aponta para a massificação do trabalho. Os operários olham todos na mesma direção, - para frente - e não estabelecem qualquer contato visual uns com os outros” (FUKS, 2018, s/p).



IMAGEM 04. Segunda Classe. 1933. Fonte: <http://www.tarsiladoamaral.com.br>

Na obra “Segunda Classe”, outra de cunho social da artista Tarsila do Amaral, podemos perceber através das cores sombrias “a falta de perspectiva, de futuro na terra natal e a necessidade de buscar outro lugar para a família, além do vínculo da pobreza e da fome” (PAIVA, 2012, p.27). Uma obra que remete ao êxodo rural, as famílias que vinham para a cidade de São Paulo, em busca de melhores condições de vida.

A inserção das categorias sociais diversidades e desigualdades contribuiu para o aguçamento da análise mais crítica das estudantes, fazendo-os perceberem elementos mais próximos das suas realidades, por exemplo: trabalho entre os gêneros; a hierarquização do trabalho; trabalho infantil; o trabalho análogo à condição de escravo, dentre outros.

Quando projetamos o *power point* que trazia as obras de Cândido Portinari e efetuamos os primeiros questionamentos, inicialmente, as estudantes se sentiram envergonhadas de falar suas percepções. Incentivamos a participação perguntando: O que chama atenção nesta obra? O que vocês estão vendo na imagem?

Incentivamos que chegassem perto do quadro onde estava sendo projetado a imagem, afim de observarem melhor. Afinal, segundo Duarte Junior (2003), a obra de arte só ganha significado na medida em que possa ser vinculada à vida e as experiências vividas pelas pessoas, porém tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo sobretudo sensível, antes de intelectual. Neste momento, uma estudante mencionou: “Tem que chegar à conclusão de alguma coisa? Você quer que falemos alguma coisa? (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018). Respondemos que inicialmente eram apenas para falarem o que percebiam das obras, o que chamava mais atenção delas e que não teria certo ou errado nas respostas, pois era a percepção de cada uma.

Com esse questionamento, percebemos que, muitas vezes, a figura do professor pode ser coercitiva, e, que os questionamentos, muitas vezes, coagem os estudantes a responderem algo que tenham certeza que estará certo, ou que agradará ao professor. Diante de uma situação em que não existe certos ou errados, os estudantes também se veem um tanto inseguros, por não estarem acostumados com esse tipo de situação.

Mas, com estímulo e a construção de um ambiente seguro elas começaram a contribuir. Inicialmente, fizeram uma descrição da obra. “Tronco cortado”; “Homem está descalço, chama a atenção o tamanho dos pés dele”; “O tamanho dos braços”; “Condições ruins de trabalho”; “O cara é forte, trabalhador, bombado”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018). Algumas estudantes perceberam uma locomotiva ao fundo na imagem. Elas passaram a descrever o trabalhador retratado. Questionamos sobre tais expressões. Diversos comentários surgiram: “Cansado, suado, atento, ele está parado, posando para foto, com ‘cara de deboche’, se preparando para atacar alguém”. (Respostas das alunas do Curso 1ºFD, outubro/2018).

Após estas descrições, uma estudante trouxe um comentário sobre a cor preta do chão. Questionamos o porquê dessa cor retratando o chão. Algumas responderam que “era café”, outra que “parecia terra incendiada” e outra disse “ser sangue derramado”. Vimos como interessantes essas respostas e instigamos a trazer para a turma sua percepção quanto a isso. Elas passaram a responder que “o sangue era do trabalhador, do estresse, do sofrimento, das mãos cortadas, dos pés descalços” (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Podemos perceber que mesmo com o conhecimento de senso comum as estudantes demonstraram que trabalho pode ser causador de sofrimento, de cansaço extremo. Mesmo sem teorizar, elas expressaram a exploração e a desvalorização que certos tipos de trabalho sofrem. Tal percepção pode ser proveniente do próprio dia a dia delas e/ou também pela construção de estereótipos sobre os tipos de trabalho e trabalhadores que são disseminados pelas grandes mídias de massa.

Trouxemos um novo questionamento: Quando vemos uma obra, o que pensamos sobre ela? Isso porque quando objetivamos os sentimentos gerados pela Arte, podemos ter uma melhor compreensão de nós mesmos – dos padrões e da natureza dos sentimentos. Afinal, a Arte “se destaca como um importante instrumento para a compreensão de nossas ações” (DUARTE JUNIOR, 1981, p.95).

Algumas responderam que pensavam sobre a história da pessoa retratada na obra e seus traços físicos, outra observava a natureza retratada: “o céu está bonito”. Uma outra estudante pensava “sobre a luta da pessoa pelo trabalho”. Dentro da história de vida, elas passaram a perguntar sobre “a origem do homem, quem ele era, porque estava ali, se era escravo” (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018).

Relembramos a época em que as obras foram produzidas, contextualizando historicamente a escravidão e sua abolição. A partir disso, elas perceberam que aquele trabalho estava sendo executado por um mulato e que mesmo não sendo um escravo, “o trabalho era análogo ao da escravidão, ou seja, a época era outra, mas as condições eram as mesmas”. (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018). Assim, com essa discussão aproveitamos para trazer os marcadores de diversidade e desigualdade para análise das obras. Como podemos relacionar esses marcadores com essa obra? Questionamos.

Nos apoiamos nos marcadores de diversidades e desigualdades porque entendemos que essa relação pode aguçar o debate e instigar o exercício da criticidade sobre como se dá a construção do processo de trabalho e suas relações na sociedade.

Neste momento, responderam que a obra “mostrava uma situação de desigualdade no trabalho, que esse trabalho não era valorizado, que ele era quase um escravo, pois se fosse uma situação de trabalho valorizado ele não estaria trabalhando dessa forma”. Questionamos como ele estaria trabalhando se fosse

valorizado. Prontamente responderam: “não estaria descalço, estaria de bota, de chapéu” (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Destacamos aqui o papel das mídias de massa colaborando para criar imagens e estereótipos dos indivíduos que sobressaem na sociedade. Dessa forma, “os estereótipos aparecem como uma dimensão da imposição, pelos grupos e estratos de grupos dominantes, de sua visão de mundo. E a mídia aparece como um instrumento central de sua propagação” (BIROLI, 2011, s/p).

Questionamos, se o valor do trabalho estaria no equipamento que ele estava vestindo, em oferecer bota, guarda-sol, chapéu? Responderam que não. Uma estudante respondeu que a “valorização do trabalho dele estaria em receber um salário digno para o trabalho que ele fez, o que não acontecia na época”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Outra estudante respondeu que “o homem está sofrendo uma situação de desigualdade, está sendo escravizado pelo trabalho, mesmo sendo livre, está dando lucro para o dono da terra”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018). Nesta fala, vemos claramente o processo de exploração sofrido pelo trabalhador em que o valor recebido como salário é menor que o valor recebido com a venda do produto que é por ele produzido, portanto o tempo de produção do produto não foi pago ao trabalhador e sim apropriado pelo capitalista, processo este denominado por Karl Marx como mais valia.

Perguntamos sobre o dono da terra, onde poderia estar, como ele seria. Elas brincaram que “estariam saindo no trem, ou que estaria cuidando de outros assuntos”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018). Neste instante, indagamos: Hoje, como os lavradores são vistos? Uma falaram que “trabalhar na roça dá dinheiro, pois hoje tem máquina”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018). Perguntamos: Dinheiro para quem? Quem acaba se beneficiando deste trabalho? Elas ficaram pensativas. Mas, uma estudante respondeu que “quem recebe dinheiro e valor é o patrão, o dono da terra”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Uma estudante levantou um questionamento se o homem retratado na obra “poderia ser o dono da terra”. Devolvemos o questionamento à turma. Algumas disseram que não, outras que sim. Uma delas respondeu que “precisava saber sobre

a época da obra, para responder se poderia ou não ser o dono da terra”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Relembramos novamente a data, também aspectos econômicos e políticos da época. Podemos perceber nesta fala um discurso ideológico meritocrático em que a busca por *status* social acontece através do esforço e mérito individual na qual a ascensão do indivíduo a uma classe social economicamente mais favorecida seria a recompensa por suas atitudes. Assim, podemos constatar que ainda hoje “está arraigada no pensamento social brasileiro a ideia de que o pobre é o único responsável por sua posição social, assim como o negro em relação à pobreza, remetendo ao injustiçado a responsabilidade pela própria posição” (SILVA, 2000, p.110).

Após essas discussões, apresentamos algumas informações pesquisadas sobre as obras. Explicamos que as mãos e os pés do lavrador aumentados na imagem é um traço marcante de Portinari, evidenciando o trabalho desses homens e mulheres retratados, evidenciando também a força e o instrumento de trabalho utilizados por eles, que é o próprio corpo. Dissemos porque supervalorizava na imagem os membros superiores e inferiores, de onde vem a força do trabalhador. Conversamos com elas sobre o corpo do trabalhador, que vai sendo moldado pelo próprio trabalho, mostrando que o seu corpo é a máquina de trabalho, por isso a força do homem na imagem. Além disso, dissemos que ocorre um desgaste dessa máquina, o corpo, o trabalho de baixo do sol, no tempo, desgasta, envelhece, marca o rosto.

Trata-se do mulato? Questionamos o porquê do artista retratar o mulato em vez do branco? Responderam que era “por causa da discriminação”. Explicamos que preconceito e discriminação ainda são muito latentes na sociedade brasileira. A população preta e parda constitui metade da população brasileira, mas representam a maioria pobre no país, seu acesso a bens e serviços são mínimos se comparado a população branca, sofrendo desvantagens em todas as esferas da vida social. Afinal, como bem evidencia a Profa. Maria Nilza da Silva:

Se o negro quisesse sair da marginalidade deveria autonegar-se enquanto raça, e para tornar-se símbolo de prosperidade, beleza, riqueza e de valores positivos, embranquecer-se. Mas esse processo sempre foi relativo e limitado, pois a mesma sociedade que impõe tal condição também “nega” o embranquecido, manifestando o preconceito e a discriminação tanto no cotidiano do negro pobre

quanto no daqueles que ascenderam e conquistaram um status mais elevado na sociedade; sempre há restrições manifestas nas diversas expressões da discriminação racial, no trabalho, na educação, no rendimento inferior, na segregação espacial etc. (SILVA, 2000, p. 117).

Levantamos o questionamento: Como seria a obra se fosse um branco retratado? Pedimos para descreverem. Para elas, se fosse um branco, não teria o trabalho: “a gente olharia e veria que não seria um trabalhador e sim, o patrão”, respondeu uma estudante. As outras concordaram. Então, solicitamos que descrevam como ele estaria: “Não estaria descalço, estaria de chapéu, com roupas melhores, não seria tão forte, estaria de terno, de óculos escuro, de bota” (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

As instigamos: Como seria a feição dele? Seria igual ao do trabalhador? Responderam: “Calmo; Cara de bravo; Cara de arrogante; Com ar de superioridade; Mandando”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018). Mais uma vez percebemos o estereótipo do patrão, confirmando que estes estereótipos colaboram para a manutenção da posição dos indivíduos de forma desigual na sociedade. Nesse sentido, os estereótipos colaboram para “a naturalização dos arranjos e hierarquias existentes e da contenção da crítica a eles [...], confirmando cotidianamente determinadas visões de mundo, em detrimento de outras.” (BIROLI, 2011, s/p).

Continuamos trazendo outras contribuições que versaram sobre o desmatamento, a produção do café, a exportação do café que pode ser observada na figura da locomotiva. Passamos a refletir sobre a história do café no Brasil. Indagamos: Quantas pessoas trabalharam, quanto suor derramado em todo o ciclo do café para que ele chegasse aos cafés da Europa? Quanto foi pago por isso? Para onde foi esse lucro?

Para Marx (*apud* NUNES, 2003, p. 135 e 136), o trabalho gera a riqueza, porém quem a produz não tem o direito sobre ela. A esse processo o autor denomina alienação, ou seja, ao produzir um produto o trabalhador perde o domínio de toda a produção, aliena sua força de trabalho para gerar riquezas privadas. Neste contexto, mostramos a elas, ainda sobre a obra, que Portinari retrata o lavrador, que ganha duro a sua vida, que talvez olha para o tempo sem perspectiva, sem esperança de mudança, pois, o semblante não é de alguém que está completamente satisfeito com sua situação.

Com a segunda obra “O café” de Portinari, repetimos o mesmo procedimento. Pedimos para descreverem a obra e o que elas perceberam ao olhar a imagem. Assim, descreveram a plantação, as pessoas colhendo café, as mulheres, os homens, as mulheres carregando sacos, o capataz. Disseram que a expressão do rosto das pessoas era sofrida.

Chamamos a atenção para a figura do capataz, questionando como ele estava ali retratado, buscando um paralelo com as percepções delas sobre o homem da obra anterior. Elas responderam que “o capataz estava com botas, esporas, era diferente da roupa dos demais e estava com uma posição de quem mandava”. Essa percepção veio pela posição do corpo e o gesto de apontar o dedo. Elas encontraram na cena o que parecia ser “uma criança subindo no coqueiro” e apresentaram como “a única que não estava trabalhando”, mas mostrando “as crianças acompanhando os pais durante a jornada de trabalho, algo muito comum em trabalhos no campo” (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018).

Comentaram que “todos eram negros e mulatos”. Novamente comentaram sobre o trabalho análogo à escravidão e naquele momento perguntamos “o porquê da predominância de mulatos neste tipo de trabalho”. Elas acrescentaram que “naquela época eles tinham menos capacitação profissional”. Uma estudante respondeu que “tinham menos oportunidades e que eles não eram totalmente livres, apesar de o serem pela lei”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Alguém chamou a atenção para “um homem na frente da imagem, o único do qual Portinari retrata o rosto”. Ainda comentaram que “nessa obra os trabalhadores estão usando chapéu para se proteger”. Confirmamos. Porém, questionamos: como seriam as condições de trabalho? Responderam que eram precárias. Elas chamaram a atenção novamente para os “membros grandes dos trabalhadores, lembrando que Portinari retratava a força do trabalho braçal com a representação do aumento dos braços e pernas” (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018).

Comentaram também sobre o fato das “mulheres trabalharem na colheita e os homens carregarem as sacas” (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018). Chamamos a atenção para a diferenciação de trabalhos entre os gêneros em diferentes épocas históricas. Explicamos que historicamente, existe essa diferenciação, em que os trabalhos destinados ao homem seriam aqueles ligados as características de força e poder. Mostramos como as condições de trabalho entre os

dois sexos são determinados por condições desiguais. Dissemos que, em média, as mulheres ganham menos que os homens, ocupam posições menos qualificadas e enfrentam dupla jornada de trabalho, dentro e fora de casa (SILVA *et al*, 2013). Assim, entendemos que;

Sendo um produto social, as relações e os comportamentos de gênero são construídos, assimilados, reproduzidos, através das diversas esferas de organização social: família, educação, arte, religião, política, economia, trabalho, etc. São esferas e instituições que influenciam diretamente na formação e socialização dos indivíduos, de forma que estes passam a compartilhar e reproduzir um conjunto de valores que, dentre outras coisas, norteiam o comportamento feminino e masculino. (MARIANO, 1998, p. 49).

Novamente, trouxemos a reflexão sobre os marcadores de diversidades e desigualdades. Elas perceberam a diversidade entre os gêneros, os tipos de trabalho destinados a cada um e também a desigualdade de classe na hierarquia entre os dois tipos de trabalhadores (os lavradores e o capataz).

Sobre a aula em que apresentamos as obras de Tarsila do Amaral, as estudantes estavam mais acostumadas com o método de apresentação das obras e rapidamente colocaram suas percepções. Fizemos um paralelo sobre o fato das suas obras e de Portinari serem da mesma época, porém mostrando que Tarsila deu maior destaque à vida urbana no início do processo de industrialização no Brasil.

Na obra “Os operários”, elas perceberam a diversidade dos tipos retratados, pois tratava-se de mulheres e homens, com diferentes idades e etnias que pareciam ser de diferentes regiões do país, ou também de países diferentes. Elas chamaram a atenção para as “mulheres que pareciam ser mulçumanas”. Também chamaram a atenção o semblante das pessoas retratadas: “estavam sérios, desanimados, pareciam estar cansadas”. Perceberam também a pequena quantidade de negros retratados na imagem (Respostas das alunas do Curso do 1ºFD, outubro/2018).

Perguntamos se existiam marcas das diversidades e das desigualdades na obra. Responderam positivamente e descreveram primeiramente as diversidades (homens, mulheres, negros, indígenas, mulatos, mulçumanas, orientais, dentre outros). Sobre as desigualdades, apontaram que provavelmente todos eram trabalhadores da fábrica, portanto “se sentiam tristes por terem que trabalhar em

trabalhos cansativos e mal remunerados, denunciando a exploração sofrida”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Nessa imagem, percebemos uma crítica ao trabalho industrial, retratando os indivíduos massificados, numa identidade única, vistos apenas como números, onde o trabalho repetitivo e sem qualificação molda o operário, que passa a atuar como mais uma peça da máquina, alienado do conjunto de seu trabalho.

A alienação do trabalhador no objeto exprime-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza (MARX *apud* LUZ, 2008, p. 32).

Na segunda obra, intitulada “Segunda Classe” é apresentada uma família que está chegando na estação de trem. As meninas se perturbaram diante da imagem. Perceberam “o ar de tristeza da família, a situação de pobreza, o semblante meio adoentado das pessoas”. Perguntamos sobre os motivos desta família estar ali naquele local. Elas responderam que “vieram tentar a vida na cidade grande; estavam procurando trabalho; deixaram tudo para trás; pois não tinham malas. Traziam trouxas nas mãos, os pés descalços, demonstrando a pobreza”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Comentaram sobre a quantidade de mulheres e perceberam que “algumas estavam escondidas atrás dos homens”. Questionamos o que essas mulheres poderiam estar sentindo. Responderam: “medo do futuro, insegurança por não saberem onde morar, onde trabalhar, preocupação com os filhos”. (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

Sobre os marcadores de desigualdades e diversidades, comentaram sobre a existência dos dois eixos na obra. Falaram das diversidades entre homens e mulheres, crianças, adultos e idosos, se referindo ao idoso dentro do vagão do trem. E trataram da desigualdade econômica “por serem pessoas em um grande estado de pobreza chegando em uma cidade grande, em que muitos têm tanto e eles tendo tão pouco” (Respostas das alunas do Curso de 1ºFD, outubro/2018).

As estudantes perceberam aqui as desigualdades de gênero, demonstrado na imagem das “mulheres atrás dos homens, apresentadas como inseguras”, demonstrando a construção histórica de subordinação das mulheres aos homens, em que se restringiam a esfera privada, aos serviços domésticos e cuidados com os filhos; enquanto o homem é retratado na esfera pública, trabalhando para o sustento da casa.

Sendo a mulher a responsável pelo bem estar familiar e sendo a casa o espaço por excelência de reprodução da família, conseqüentemente, ela é de responsabilidade da mulher. Já o dinheiro é inerente à esfera produtiva e não por acaso, pertence ao domínio do homem. Reitera-se, dessa forma, a “oposição” entre público e privado, produção e reprodução, para explicar a posição do homem e da mulher. À mulher, “benefícios” da reprodução, ao homem, benefícios da produção” (MARIANO, 1998, p. 49).

Para encerrar esta etapa, em duplas e trios as estudantes fizeram desenhos que ilustraram situações de trabalho no seu dia-a-dia, relacionadas ou não com sua própria trajetória e aos seus contextos pessoais. Como critérios propostos, esses desenhos, em que utilizaram vários materiais de apoio (lápis de cor, canetinha, lápis, canetas, papel sulfite), deveriam mostrar situações do cotidiano que espelhassem as categorias sociais discutidas na análise das telas: diversidades e desigualdades. Por desenho, entende-se “a arte de representar formas por meio de linhas ou traços sobre uma superfície”. (MACHADO, apud SANTOS A.; SILVA, M., 2013, p. 16250). Assim, o desenho pode ser definido como uma criação humana, “um meio encontrado pelo homem para se expressar e se comunicar” (2013, p. 16250).

Assim, depois de mostrar rapidamente as obras de Portinari e de Tarsila do Amaral, ainda na etapa da Prática social inicial, após as contribuições orais iniciais das estudantes, as mesmas produziram desenhos retratando as diversidades e as desigualdades no trabalho. Para facilitar as análises, agrupamos as imagens e as classificamos de acordo com as categorias que mais apareceram: Desigualdades de Classe, Desigualdades de Gênero e Desigualdades Raciais.

Isso posto porque há uma interseccionalidade entre estas categorias, como mostra Samira do Prado Silva na dissertação “As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia (2016)”, ou seja, tais categorias são “compreendidas de maneira articulada, uma vez que no emaranhado do social, elas têm dinâmicas conectivas, podendo produzir vulnerabilidades múltiplas

para os agentes, e, portanto, não podem ser analisadas de modo isolados” (2016, p.48).

Cabe ressaltar ainda que o desenho pode ser utilizado como recurso importante, utilizado como instrumento de investigação e exploração dos vários aspectos que fazem parte do cotidiano dos jovens estudantes. Portanto, pode ser explorado nas aulas, tanto como produção final após a instrumentalização do conteúdo, como prática inicial, como primeiros passos para a investigação e abordagem do conteúdo. Machado (2013) ainda acrescenta que “o desenho constitui a expressão da visão de mundo que cada criança possui, pois através do desenho ela manifesta suas reflexões acerca desta visão” (2013, p. 16250). Pensamos que o mesmo ocorre com os jovens e adultos do Ensino Médio.

IMAGEM 05: DESIGUALDADES DE CLASSE



FONTE: Imagens produzidas pelas alunas do 1ºFD, outubro/2018.

Nesta etapa, as estudantes puderam comentar os seus desenhos. Durante a exposição dos desenhos, fomos mediando as reflexões e problematizando o debate com as seguintes perguntas: que sujeitos sociais compõem o seu desenho (cor/raça; geração; classe; sexo/gênero, etc)? Que lugares sociais, políticos e econômicos esses sujeitos ocupam na sociedade capitalista? Você representou em seu desenho uma situação que discute mais situações de diversidades no trabalho, de desigualdades nas relações/condições de trabalho ou ambas as dimensões?

Nos desenhos que problematizavam desigualdades de classes, as estudantes expuseram a falta de respeito com que os funcionários muitas vezes são tratados pelos patrões. Mostraram imagens em que o patrão engana o empregado, dizendo que a empresa não obteve lucro e não consegue remunerá-lo melhor e que funcionário só reclama, ou acumulando funções e tarefas ao trabalhador, gerando desestímulo e cansaço. Os desenhos denunciaram o processo de exploração sofrido pelo trabalhador.

Tais situações foram analisadas por Karl Marx em sua obra *O Capital*, em que a partir do século XVIII, as mudanças ocasionadas pela Revolução Industrial e Revolução francesa, transformam politicamente e economicamente a sociedade europeia, consolidando o capitalismo e seu modo de produção, em que a classe trabalhadora, se constitui mão-de-obra em abundância e se coloca à disposição dos empresários, “sujeitando-se a baixos salários e às condições mais subumanas de vida” (NUNES, 2003, p. 129).

Acentua-se aí a divisão do trabalho, aqueles que possuem os instrumentos e meios de produção, uma classe rica, proprietária de grandes indústrias, a burguesia e, a grande massa de trabalhadores assalariados, que se desvinculou dos seus meios de existência e passa a vender a sua força de trabalho. “As questões sociais surgidas com a industrialização resultaram em meios desumanos quanto ao trabalho, reflexo primeiro dos aviltantes baixos salários para obter maior lucro industrial” (NUNES, 2003, p. 134).

Ainda na imagem 5 expuseram desenhos que retratam a desigualdade relacionada à diversidade de gênero como é o caso do desenho do jogador de futebol e uma catadora de lixo, em que o nível salarial dos dois é muito diferente. As autoras do desenho expressaram que “enquanto uns trabalham pouco e ganham muito, outros trabalham muito e ganham pouco”. (Respostas das alunas do 1º FD, outubro/2019).

Expressaram também que os trabalhos são importantes e que muitos dão valor ao trabalho do jogador, mas de quem trabalha limpando as ruas não tem nenhum valor. Uma situação análoga a essa apareceu no desenho que retratou um homem bem sucedido saindo do banco e um outro catando papelão na rua. “Enquanto uns tem cargos bem sucedidos, outros tem trabalho pouco valorizados”. (Respostas das alunas de 1º FD, outubro/2019).

Aqui, também podemos relacionar a questão da estratificação social pensada por Max Weber em que além da dimensão econômica, a sociedade também se divide em termos de poder e prestígio. Portanto, para ele, a posse de bens seria um dos fatores geradores da divisão das classes, mas, também o nível de escolaridade e o grau de habilidade técnica do indivíduo entraria nesse processo de estratificação. Wright Mills (*apud* LEMOS, 2012), seguindo o pensamento weberiano, percebe o estabelecimento de duas classes de trabalhadores, a classe dos colarinhos-brancos (nova classe média) e os trabalhadores de macacão azul (operários).

Para Wright Mills (*apud* LEMOS, 2012), os colarinhos-brancos possuem um certo *status* na sociedade por estarem vinculados às funções de escritório, ao trabalho intelectual, com a possibilidade de mobilidade e com certo grau de autonomia. Ao contrário, os trabalhadores de macacão azul, seriam os vinculados aos trabalhos manuais como os operários fabris, com baixa ascensão e sem condições de autonomia perante o processo de produção. Assim, esses trabalhadores que formam a nova classe média seriam os “ex-profissionais liberais autônomos, que se tornam assalariados ao longo do tempo e novos profissionais que surgem com o desenvolvimento econômico, como técnicos, comerciários, professores; todos eles evocam diferentes práticas de consumo, moradia, lazer” (MILLS *apud* LEMOS, 2012, p. 124). Dessa maneira, trabalhadores assalariados ligados a certos tipos de profissões, também hierarquizadas na sociedade, gozariam certo grau de *status*, prestígio, além da remuneração diferenciada em relação a outros.

Já no desenho que mostrou uma empresa e ao lado uma comunidade, as estudantes quiseram representar como a desigualdade está presente no cotidiano, mais especificamente no ambiente de trabalho de várias pessoas. Elas quiseram elucidar que a desigualdade se mostra desde a forma como as pessoas se vestem, aparentando serem pessoas bem sucedidas ou não, quanto no equipamento de trabalho de cada um, como computadores e vassouras e materiais de limpeza para

os faxineiros. Além disso, mostraram também um ambiente moderno e bonito como ambiente de trabalho, e bem ao lado, um bairro mais simples em que moravam os funcionários menos valorizados.

Em outro desenho, a dupla de estudantes ilustrou um homem com pilhas de dinheiro ao seu lado, representando o patrão que só quer ver o lucro que seus trabalhadores lhe proporcionam. Porém, elas retrataram também as diversidades e desigualdades de gênero, pois desenharam a casa do patrão, com sua esposa em casa cuidando dos trabalhos domésticos e dos filhos. Para elas, “nesse cenário a mulher não tem o direito de trabalhar, pois, tem que estar em casa” (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018).

Além disso, elas ilustraram o trabalhador na fábrica, retratado como se estivesse preso ao trabalho que realiza, como quem sabe que não recebe o tanto que mereceria receber, mas ao mesmo tempo, sabe que precisa sustentar sua família com esse salário. Elas representaram também no desenho esse mesmo trabalhador buscando sua filha na escola e voltando para sua casa (“uma residência inferior ao de seu chefe”). Com essa parte do desenho, elas demonstraram que o trabalhador se sente feliz ao buscar sua filha na escola, pois imagina que com a aprendizagem no futuro ela possa ter mais chances do que ele teve. E, “é por isso que o trabalhador continuaria em seu serviço infeliz, por falta de oportunidades e também para o sustento familiar”. (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018). Aqui, percebemos também a confiança que elas depositam no processo da educação, em que a mobilidade social acontece por vias da educação.

Para Saviani a escola é um importante veículo para a socialização e elaboração do saber, ou seja, para ele “a produção do saber acontece no interior das relações sociais” (2013, p.67), mas precisa expressar-se de forma elaborada pelos indivíduos através de instrumentos de sistematização desse saber. Portanto, a escola precisa permitir o acesso a esses instrumentos para que o indivíduo detenha condições de elaborar o saber, mudando assim sua condição social.

IMAGEM 06: DESIGUALDADES DE CLASSE E RACIAIS



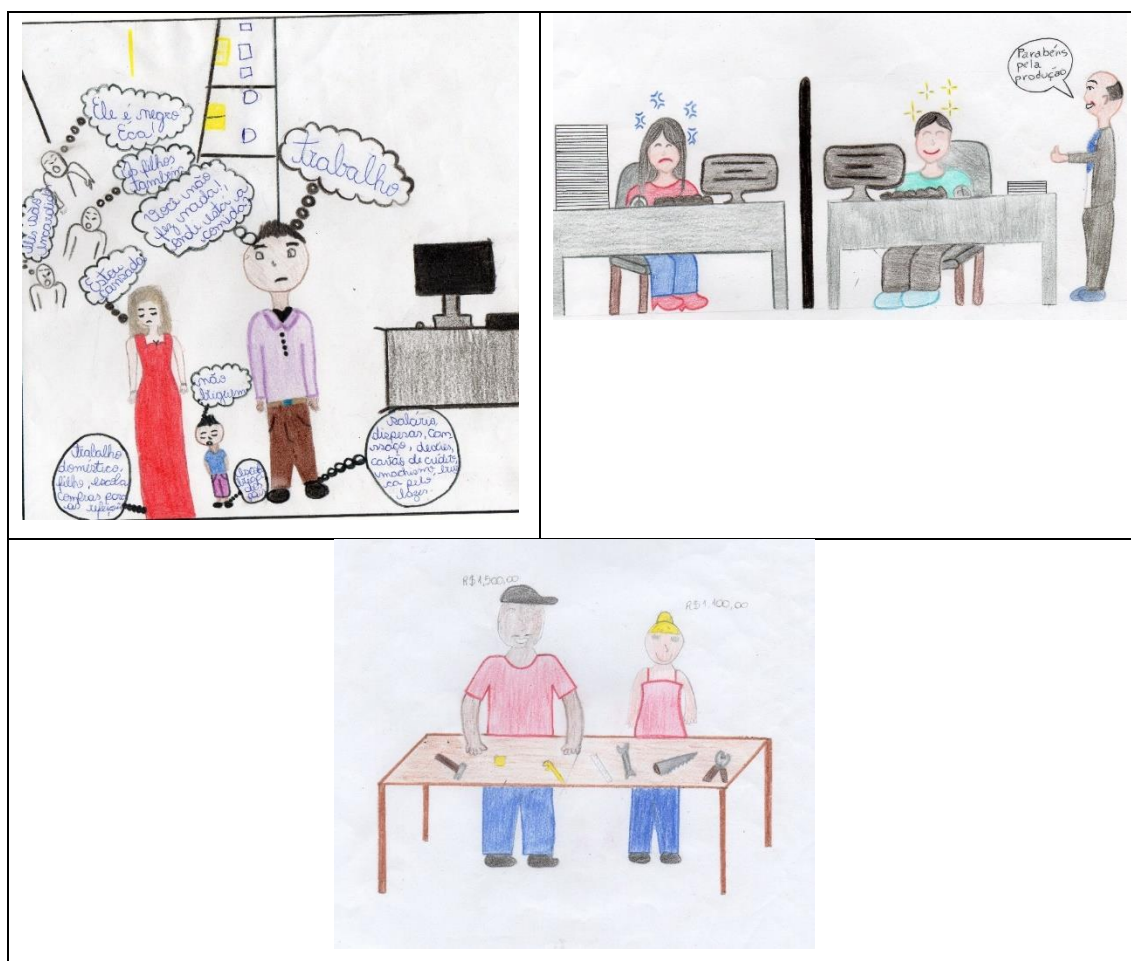
FONTE: Imagens produzidas pelas alunas de 1ºFD, outubro/2018.

No conjunto de desenhos que compõem a imagem 6, além da desigualdade de classe, retrataram também a desigualdade racial. Em que as “pessoas negras estão ocupando cargos nas empresas de menor valorização e prestígio, trabalhando muito, muitas vezes sem horas de descanso, além de sofrerem preconceito por conta da cor”, (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018) mostrando a falta de dignidade a que estão expostos a maioria dos trabalhadores.

No desenho que ilustrou os jogadores de futebol, as estudantes demonstraram que o jogador branco conseguiria se destacar mais, por conta da cor e por ter dinheiro, “fazendo com que o sucesso chegue para ele e não para o outro jogador, negro e pobre, não conseguindo posição de destaque como o outro”.

(Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018). Semelhante a imagem 5 demonstra as contradições da sociedade capitalista.

IMAGEM 07: DESIGUALDADES DE GÊNERO



FONTE: Imagens produzidas pelas alunas de 1ºFD, outubro/2018.

Esses últimos três desenhos retrataram a diversidade e desigualdade de gênero no trabalho. Ilustraram homem e mulher, trabalhando no mesmo setor, desempenhando as mesmas funções, porém com remuneração desiguais, demonstrando “o machismo na sociedade que privilegia o homem apenas por seu gênero e desmerece a mulher no ambiente do trabalho” (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018).

As estudantes demonstraram ainda o rendimento maior da mulher, porém o reconhecimento do chefe ao homem, “que havia produzido bem menos nas mesmas circunstâncias”. Elas trazem a crítica de que na sociedade tem implantado o

pensamento de que “o homem se sobressai em tudo o que faz, mesmo não sendo a realidade em muitas das vezes”. (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018).

Os estudos de gênero colaboram com as análises sobre o papel da mulher tanto no mercado de trabalho, quanto na família. Segundo Bruschini (*apud* SILVA *et al*, 2013), a divisão social do trabalho corresponde também a divisão sexual do trabalho, demonstrando que as mulheres, em sua maioria, ocupavam cargos menos qualificados, com menor remuneração. A expectativa sobre a mulher estava no casamento e nos cuidados domésticos e não em um salário que proveria o sustento do lar, este estaria a cargo do homem, o marido, que historicamente era tido como o provedor, portanto, aquele que ocuparia cargos melhores com maior remuneração. Nesse sentido, os estudos feministas demonstram que as mulheres sofrem com a opressão tanto no trabalho, por possuírem um papel subordinado no mercado de trabalho, quanto no lar com o papel doméstico.

Por fim, outra imagem que retratou a desigualdade de gênero foi o desenho ressaltando também a desigualdade racial, com a esposa branca e o marido negro. Elas quiseram retratar que o homem como o único que trabalhava enquanto a mulher ficava em casa cuidando do filho. “Os dois estão presos, o marido ao trabalho, representado como aquele que sustenta a casa, porém seu maior tempo é no trabalho, e não tem muita dedicação para seu filho e mulher” (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018).

As estudantes comentaram ainda que “a mulher estava acorrentada aos serviços domésticos e o filho, pode ser afetado no futuro, por viver em um lar em que há brigas e discussões”. Além disso, ressaltaram que “a família ainda sofre preconceitos e discriminação por se tratar de um casal que vivia a desigualdade racial” (Respostas das alunas de 1ºFD, outubro/2018).

Na próxima etapa, ou seja, a Problemática, como propõe a Pedagogia Histórico Crítica, devem ser criadas as necessidades para que o estudante, através de sua ação, busque o conhecimento, discutindo sobre os principais problemas apresentados pela prática social e pelo conteúdo científico. Em outras palavras, no caso desta intervenção pedagógica, neste momento as estudantes foram preparadas para relacionar teoricamente o conceito de trabalho com as experiências cotidianas vividas anteriormente por elas ou pelos sujeitos que retrataram em seus desenhos. Por problematização, Gasparin entende como a fase em que se levantam situações

problemas que estimulam o raciocínio. Isto é o momento em que vários questionamentos serão levantados a partir da prática inicial. Segundo Silva:

Nesse momento discute-se as razões pelas quais os estudantes devem aprender o conteúdo, não por si mesmo, mas pelas necessidades sociais. Dessa forma, elabora uma série de questões voltadas para as diferentes dimensões do objeto proposto, garantindo que método incorpore a interdisciplinaridade, pois buscara dialogar com as várias dimensões estudadas por diferentes áreas do conhecimento. (2009, p. 26).

Importante registrar que a problematização também aparece nos PCNs (1999), enquanto a capacidade de auxiliar o estudante “a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio” (1999, p. 50). Daí a importância de “apropriar-se reflexivamente” do conteúdo, exercitando essa capacidade de problematizar.

Neste contexto, os desenhos foram trazidos e apresentados pelas autoras ao restante da turma, que comentou o trabalho de cada uma. Enquanto apresentavam, mediamos as reflexões, problematizando o debate com as seguintes perguntas: que sujeitos sociais compõem o seu desenho (cor/raça; geração; classe; sexo/gênero, etc)? Que lugares sociais, políticos e econômicos esses sujeitos ocupam na sociedade capitalista? Você representou em seu desenho uma situação que discute mais situações de diversidades no trabalho, de desigualdades nas relações/condições de trabalho ou ambas as dimensões? Há relações de poder e de dominação espelhadas no seu desenho? Há conflitos ou contradições desenhadas? Como faria para mudar a situação que você representou com o desenho? Há alternativas coletivas e políticas que poderiam modificar essa situação que você problematiza?

Essas perguntas foram assim organizadas porque esperava-se que elas estimulassem a construção do conhecimento a partir da relação do “fazer cotidiano e o conhecimento elaborado” (SILVA, 2009, p. 26). Depois que todos as estudantes apresentaram seus próprios desenhos, fizemos a leitura e discutimos os capítulos quatro e cinco da temática no livro didático “Sociologia” da Editora Scipione (2016).

Juntos, problematizamos outras questões analisando o texto: Quais as relações construídas na sociedade a partir do papel que cada indivíduo ocupa na divisão do trabalho? Ao longo da história, o trabalho sofreu alterações? As

transformações na sociedade podem ser relacionadas com o trabalho? Como são definidas as diferentes classes sociais e suas identidades na sociedade? Qual o sentido do trabalho na atual sociedade capitalista brasileira?

Tais perguntas fazem sentido na vida das estudantes do curso Técnico Profissional de Formação de Docentes, além de contribuir para o entendimento que as relações e a organização social do trabalho não são algo natural ou algo dado. Pelo contrário, mostram que o desemprego, que a exclusão social “são resultados de processos e determinações sociais, políticas e econômicas que, a depender das forças sociais que se organizam, podem ou não ser revertidos” (DUPAS apud Paraná, DCEs-Sociologia, 2008). Também as levam a entender que o trabalho docente faz parte da realização humana, portanto, considerado trabalho e por esse motivo deve ser realizado com vistas à libertação pela razão e a emancipação humana. Sobre isso, Silva acrescenta:

A emancipação humana é o principal objetivo no processo educativo, através da compreensão científica da produção material, do saber e da vida, busca-se a libertação pela razão. O projeto iluminista ainda se faz presente no materialismo histórico, mas como um ponto de partida dialético das relações sociais ao longo da história da humanidade. O movimento de conhecer e produzir saberes é coletivo e a apropriação de toda a produção também deve ser coletiva. Coerente com essa premissa, a educação só faz sentido se socializar essa produção de conhecimentos que poderá ajudar nos processos de emancipação humana. Emancipar-se significa libertar-se de tudo que impede o exercício do ser criativo e reflexivo que constitui o homem (SILVA, 2006, p.20).

Neste contexto, pedimos às estudantes que dessem exemplos de categorias que vivem do trabalho no Brasil hoje, questionando-as: Como veem o trabalho do professor na sociedade capitalista brasileira? Que marcadores sociais (sexo/gênero; etnia; geração; cor/raça, etc) e que elementos de desigualdades (classe; relações de trabalho; condições de trabalho; condições de saúde) podem ser refletidos quando se fala do trabalho docente no Brasil, por exemplo?

Vê-se aqui uma preocupação entre relacionar o contexto mais geral do trabalho com o trabalho docente, que estava mais próximo da realidade do curso Técnico Profissional de Formação de Docentes, o que lhes propiciaram desnaturalizar mais significativamente as situações problema que vivenciavam no estágio curricular

ou que vivenciarão enquanto futuras educadoras. Isso se tornou imprescindível para as estudantes que adentrarão o mercado de trabalho, já que o trabalho docente no Brasil enfrenta situações de precarização, desigualdade e desvalorização de classe. Precarização esta evidenciada nas extensas e itinerantes jornadas de trabalho, baixos salários, cobranças por parte do poder público para a aprovação de estudantes, dentre outros fatores.

o trabalho do professor se objetiva na tensão entre trabalho em geral, qualificador, transformador, prazeroso, e trabalho capitalista, mercadoria comprada para valorizar o capital. Esta tensão se acentua pelo caráter não material do seu trabalho, que, ao não se separar do produtor, reafirma o espaço da consciência e da subjetividade e, assim, o poder do trabalhador, ao mesmo tempo em que cada vez mais o elimina, em face da progressiva institucionalização dos serviços educacionais ou de sua crescente precarização, a partir da lógica da acumulação capitalista, com o que se diminuem os espaços de intervenção do professor (KUENZER, 2011, s/p).

Compreender e desnaturalizar tais situações nos fazem entender que nós profissionais da educação também acabamos reproduzindo “as desigualdades, somos responsáveis pela violência simbólica e pela disseminação da ideologia burguesa, reproduzimos uma educação técnica comportamental, enfim somos uns verdadeiros ‘agentes do mal’” (SILVA, 2006, p.75). Assim, faz-se necessário o comprometimento com o conhecimento crítico e a reprodução deste em sala de aula como possibilidade de transformação desta realidade.

Cabe ressaltar que Gasparin também conceitua, após a Problematização, a chamada Instrumentalização, compreendida por ele como forma de “confrontar os sujeitos da aprendizagem e os alunos, com o objeto sistematizado do conhecimento – o conteúdo” (2005, p.51). Sobre esta etapa do plano de aula e/ou de ensino, Silva (2009, p.27) interpreta que;

o professor definirá para cada conteúdo, as categorias, as dimensões a serem trabalhadas, as ações e os recursos. Tudo isso deverá estar em níveis que desafiem os alunos para além da prática social inicial e da problematização. Do ponto de vista prático, pode-se elaborar quadros definindo claramente as ações do professor e as ações dos alunos nessa fase de análise, de aproximação e apreensão da realidade e dos conteúdos.

No caso dessa intervenção pedagógica, a instrumentalização foi processualmente constituída por cerca de seis aulas, nas quais tratamos aspectos envolvendo o conteúdo do trabalho, tais como: o trabalho em diferentes sociedades; a questão do trabalho, segundo os clássicos da Sociologia; o trabalho racionalizado e os sistemas flexíveis de produção; trabalho no cenário atual: avanços e retrocessos.

A metodologia de ensino adotada nesta etapa foi a exposição dialogada em rodas de debates, utilizando como recursos: data show, desenhos das estudantes, materiais de apoio para confecção dos desenhos; folhas de papel sulfite; representação das obras dos artistas brasileiros e livros didáticos: Sociologia em Movimento (2013), 1ª Edição, Ed. Moderna, capítulo 9 (Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classe); e Sociologia (2016), 2ª Edição, Ed. Scipione (adotado pela escola), capítulos 4 e 5 (Os sentidos do Trabalho; Tecnologia, trabalho e mudanças sociais).

Precisamos lembrar que entre a problematização e a instrumentalização, Gasparin (2012, p. 38) destaca as chamadas “dimensões do conteúdo”. Estas são compreendidas como: “as necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas, etc.” que todo o conteúdo se reveste, “as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica”. Assim, os conteúdos podem e devem ser trabalhados nessas diversas dimensões, ou seja, diversas perspectivas em que a realidade pode ser analisada, tendo em vista sua transformação.

No nosso caso, as dimensões em que trabalhamos o conteúdo foram as dimensões histórica, sociológica e artística, detalhadas da seguinte maneira ao longo das aulas: Dimensão histórica: Apresentar a construção histórica da escravidão no Brasil, aspectos da política de imigração e de branqueamento, como também o processo de industrialização do Brasil. Dimensão sociológica: Apresentar os problemas sociais tais como opressão contra o povo negro, contradições da sociedade capitalista, relações de desigualdade sociais, raciais e de gênero construídas ao longo do processo histórico social brasileiro, dentre outros. Dimensão artística: Apresentar as imagens das obras de artistas brasileiros, permitindo a contemplação e a análise dessas obras. Perceber as diferentes técnicas utilizadas por cada artista, reproduzir em sala algumas dessas técnicas.

4.2 PRIMEIRA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CATARSE E PRÁTICA SOCIAL FINAL

Por catarse Gasparin (2005) compreende a nova síntese que o estudante faz do conteúdo aprendido, e o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. “A catarse é a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente” (2005, p.134). Torna-se relevante registrar que para a dialética, catarse significa estabelecer relações com a totalidade da realidade social, em que cada atividade pedagógica os estudantes têm acesso a formas de construção de uma concepção de mundo mais crítica e transformadora, através do contato com conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Assim, no processo de produção da catarse, a visão de mundo dos estudantes sobre os diversos temas que o circundam, deve ser transformada a partir da apropriação do conteúdo.

Por isso, nesta etapa, o conteúdo empírico se torna científico para as estudantes. Assim, retomamos às questões da problematização para que as mesmas fossem respondidas com o auxílio do conhecimento sistematizado adquirido na problematização e na instrumentalização do conteúdo. Deste modo, as apreensões dos saberes das estudantes foram avaliadas quanto à aquisição de uma nova postura teórico-metodológica, mais autônoma e mais crítica sobre a realidade social problematizada.

Nesta fase, cada dupla de estudantes foi convidada a descrever os desenhos e interpretá-los. Foram também estimuladas a responderem oralmente as seguintes questões: Nesta situação que retrata uma situação de trabalho, que elementos das diversidades (marcadores sociais) estão presentes? Que elementos das desigualdades estão presentes? Como poderia modificar essa dada situação problematizada pelo desenho do colega? Foram estes os questionamentos levantados oralmente para as alunas nesta etapa, instigando-os a elaborem uma catarse crítica acerca dos conteúdos apreendidos.

Já, por Prática Social Final, João Luiz Gasparin entende a etapa da “manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. E, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando a Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem” (GASPARIN, 2005, p.147). Deste modo, na Prática Social Final, ao

término do trabalho de toda a unidade sobre “Trabalho, Produção e Classes Sociais”, as estudantes foram motivadas a produzirem um novo desenho, agregando os conceitos apreendidos durante as aulas para demonstrar maneiras de intervir na realidade exposta, situações estas já retratadas nos desenhos que apresentaram durante a prática social inicial.

Para essa atividade, que concretizassem a catarse e a prática social final, agregamos as equipes por temáticas, por exemplo: desenhos que retratavam relações/condições de trabalho de negros; ou de mulheres, dentre outros. Por grupos de 03 ou 04 estudantes, elas fizeram um desenho coletivo que representava intervenções coletivas para mudar aquela dada situação de desigualdades expressa pelas colegas nas suas produções anteriores.

As estudantes do Curso Técnico Profissional de Formação Docentes também foram motivadas a repensarem a forma como trabalharão futuramente com os alunos da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o tema “Trabalho, Produção e Classes Sociais”. Com esses exercícios de pensar como os conteúdos apreendidos na aula fariam sentido na futura profissão, as estudantes puderam compreender que o conhecimento inicial que tinham sobre o conteúdo estudado não era exatamente como pensavam, mas que é produzido pelos indivíduos historicamente, “em determinado tempo e lugar, com intensões políticas explícitas e implícitas, atendendo às necessidades socioeconômicas. Ou seja, nada em que o homem põe sua mão é natural, mas tudo se torna histórico, social, artificial, criado, modificado, feito por ele, à sua imagem e semelhança” (GASPARIN apud ZARDO; LIMA, 2014, p. 14). Foi, em síntese, a tentativa de concretizar o sentido do “para que” ou da finalidade social e prática dos objetivos gerais e específicos da aula, como propostos por Gasparin.

Os desenhos ficaram guardados e após as primeiras etapas (Prática Social Inicial e Problematização), as estudantes tiveram que fazer um outro desenho que demonstrasse uma possível intervenção (Catarse e Prática Social Final) visando a transformação dessas realidades retratadas. Assim, elas foram agrupadas, segundo as categorias de análise dos primeiros desenhos e produziram uma nova ilustração, apresentada a seguir.

IMAGEM 08: CATARSE E PRÁTICA SOCIAL FINAL



FONTE: Imagens produzidas pelas alunas de 1ºFD, outubro/2018.

No primeiro desenho, retratado na imagem 8, as estudantes abordaram a questão da valorização do trabalho, explicitando que “as profissões são hierarquizadas recebendo maior remuneração, prestígio, poder e *status* social (da esquerda para a direita: jogador de futebol, político, artista, médico, professor e gari)”. Para elas, a partir da educação é que os indivíduos podem entender como se dá o processo de hierarquização social e que abarcam também as profissões. Elas expressaram que “a partir da educação pode-se colaborar para a construção de uma

sociedade mais igualitária, em que todas as profissões são entendidas e valorizadas como importantes” (Respostas das alunas do Curso do 1ºFD, outubro/2018).

Os desenhos que se encontram um ao lado do outro na imagem foram elaborados pelo mesmo grupo, portanto sequenciados. Na primeira imagem o grupo retratou “a sala de aula em que a professora parabeniza todos os estudantes por suas produções sobre a igualdade de direitos”. Na segunda imagem, “o chefe, era o antigo aluno da professora da primeira imagem que, agora valoriza o trabalho dos dois trabalhadores, independente do gênero”. Segundo elas, isso “relembra o que foi aprendido na escola e coloca em prática” (Respostas das alunas do Curso do 1ºFD, outubro/2018). Além disso, quiseram retratar também a questão da desigualdade racial, colocando o negro em uma posição hierárquica superior.

Esse último desenho, retrata a socialização dos meios de produção, em que “o trabalho está sendo executado tanto pelo chefe, quanto pelo operário e após a venda do produto não existiria a mais-valia, pois o lucro seria dividido de maneira igualitária entre os dois” (Respostas das alunas do Curso do 1ºFD, outubro/2018).

Nos desenhos apresentados pelas estudantes, podemos perceber marcas dos conteúdos apropriados, como os conceitos de Marx sobre trabalho, como a mais valia, a socialização dos meios de produção, uma sociedade mais igualitária, além dos conceitos de estratificação, poder, *status* e prestígio social. Percebemos também muito presente a importância da educação nos desenhos, em falas como “aquela que irá colaborar para o ensino e a construção de uma sociedade que respeita os direitos do indivíduo”; ou em outras como “cenas que trata com igualdade as diversidades e trabalha para desconstruir as desigualdades” (Respostas das alunas do Curso do 1ºFD, outubro/2018).

Esse pensamento construído coletivamente com as alunas neste conjunto de aulas se torna importante também por se tratar de uma sala de Formação de Docentes em que estão se preparando para atuar diretamente com a educação, ter em mente esses valores se faz necessário para a formação do professor comprometido com uma educação transformadora.

Aqui também trazemos a contribuição da Sociologia da Experiência proposta por François Dubet, uma vez que ao utilizar em sala de aula duas áreas do saber (Sociologia e Artes Visuais) e estimular os estudantes a contribuírem com a sua experiência na construção do conhecimento, passamos a tê-los não como

expectadores, ou receptores de conteúdo, mas podemos percebê-los em suas especificidades e subjetividades, compreendê-los como atores sociais, que se relacionam com as diversas lógicas da ação e que em sua experiência constrói um conhecimento da sociedade. Esta reflexão adentra este trabalho como uma espécie de catarse que fica para a pesquisadora participante desse processo, no papel de docente e de observadora da própria experiência.

Dessa forma, como sujeitos socioculturais dinâmicos e produtores de saberes, tanto os estudantes quanto a professora pesquisadora são mobilizados a construir a sua própria experiência social, através do conhecimento adquirido, dando-lhe o sentido pelas práticas sociais. A ideia desenvolvida por Dubet sobre a Experiência social consiste na combinação de diferentes e várias lógicas da ação produzidas pelos atores e, que se forma “no caso em que a representação clássica da sociedade já não é adequada, no caso em que os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação” (DUBET, 1994, p.94).

Assim, num mundo organizado em diferentes lógicas das ações, o indivíduo se vê como aquele que deve organizar sua conduta, não mais apenas pela orientação das instituições, logo indivíduo (ator) e sistema se separam. Nesse sentido, o ator deve ser estudado, compreendido de forma objetiva, ou seja, em suas subjetividades.

Para a Sociologia Clássica, o indivíduo é socializado pelas instituições para ser e desempenhar o papel social que lhe cabe. Na Sociologia da Experiência o indivíduo é chamado para gerir várias lógicas da ação deliberadas a partir das várias dimensões de um ou vários sistemas. Nesse sentido, o indivíduo não está totalmente socializado dentro das instituições, esta ocorre segundo a lógica da ação, a partir da interação entre os indivíduos. Portanto, espera-se que cada indivíduo seja capaz de “dominar, conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (DUBET, 1994, p.107) e assim decidir sobre suas próprias ações de forma reflexiva, dando sentido a cada uma delas. Neste contexto:

Os indivíduos definem sua identidade, suas pertencas, seus recursos e seus empenhamentos conforme suas histórias e posições na sociedade. Sem um centro que organize a ação social, a atividade de construção da experiência social dos atores produz sentido na relação desse sujeito com essa multiplicidade do sistema. (KERN, 2018, p. 70).

Algo semelhante nos trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) que confirmam esses pressupostos de François Dubet,

A formação dos indivíduos é hoje atravessada por um número crescente de elementos. Se antes ela se produzia, predominantemente, no espaço circunscrito pela família, pela escola e pela igreja, em meio a uma razoável homogeneidade de valores, muitas outras instituições, hoje, participam desse jogo, apresentando formas de ser e de viver heterogêneas (2012, p. 156).

Assim, os estudantes, atores sociais, que adentram a escola trazem consigo suas subjetivações e significações que existem a partir do próprio trabalho de construir suas experiências dentro deste espaço. Nisto se vê a importância de se entender esses sujeitos em suas subjetividades e em seu trabalho, ou seja, suas representações, sentimentos e a relação que constrói com eles mesmo e, que, ao mesmo tempo, estão em contato e dialogam com a dinâmica social. Através desse método de análise, é possível verificar como os diversos atores vivenciam a escola, construindo sua experiência através do gerenciamento das diversas lógicas da ação.

4.3 SEGUNDA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA SOCIAL INICIAL E PROBLEMATIZAÇÃO

Começando pela descrição dos elementos de abertura do plano de aula, conforme propostos por Gasparin (2005), afirmamos que o tema estudado também compreendeu ao tema “Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classe”, correspondente ao livro didático “Sociologia em Movimento”, Editora Moderna (2013). Nossos sujeitos foram as 19 meninas e os 15 meninos da turma do 1ºAno do Ensino Médio, turma C, em que estudaram num conjunto de seis aulas, os seguintes conteúdos básicos: O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; O conceito de trabalho para os teóricos clássicos da Sociologia; A organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; Relações de trabalho; Trabalho no Brasil.

Os objetivos de aprendizagem seguiram a proposta do livro didático mencionado: compreender que o trabalho é fruto de construção histórica e social, portanto os fenômenos que o constitui são mutáveis, suscetíveis à interferência de atores sociais e políticos; entender que as mudanças sociais e do mundo do trabalho

se relacionam com as mudanças do sistema capitalista de produção; entender que as desigualdades sociais são fruto das oportunidades desiguais da sociedade capitalista.

Neste conjunto de aulas, nos baseamos na artista contemporânea Rosana Paulino para ampliar a discussão com os estudantes. Contamos com a presença do Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira que contribuiu significativamente com as aulas, indo, inclusive, diretamente na escola para falar da artista para os estudantes.

Sobre esta ida à escola, percebemos aqui a prática do debate iniciado na primeira seção sobre a interdisciplinaridade, manifesta na parceria entre a universidade e a escola, entre os professores do Ensino Superior, os professores da Educação Básica e estes com os estudantes, em que um se coloca ao serviço do outro, numa troca de saberes e respeito mútuo.

[...] Podemos por intermédio de parcerias, gerar um movimento em busca da compreensão da totalidade da realidade, onde a construção do conhecimentos ocorre num contínuo ir e vir, interconectando o indivíduo, que aprende consigo mesmo, com os seus pares e com o meio à sua volta. Aprender passa a ser o produto de parcerias e trocas, em um processo ininterrupto que dura toda a vida (JUSTINA, 2002, p.160).

Assim, para esta aula, na prática Social Inicial, com base nas sugestões do Prof. Ronaldo, pedimos aos alunos que efetuassem a seguinte pesquisa:

QUADRO 03: ATIVIDADE DE PESQUISA EFETUADA COM O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Dentre as obras que trabalhamos em nossa disciplina estão **O lavrador de café** de Candido Portinari e **Segunda Classe** de Tarsila do Amaral. A partir dessas obras podemos observar, refletir, comentar, produzir reflexões orais e visuais com relação ao trabalho, a classes sociais e muito mais. Agora a proposta é trabalharmos com a produção de uma artista contemporânea que têm na cultura africana sua matriz de criação. Para isso gostaria que cada um de vocês pesquisasse em casa sobre saberes e fazeres que envolve a cultura africana. Abaixo relacionei os itens para que cada um possa pesquisar e trazer na aula do dia **14 de novembro de 2019**, pois nesse dia iremos trabalhar com essas questões e conhecer essa artista.

1) Alguém tem algum membro da família que tem raízes africanas? Se tem converse com essa pessoa perguntando o que sabe sobre sua origem? De onde veio? O que sabe sobre a África? O que sabe sobre o período da escravidão? Qual comida que imagina ter origem africana.

2) Você conhece alguém (amigo, vizinho, colega) que tem na sua origem herança africana? Se tiver procure fazer as mesmas perguntas a ela e transcreva aqui. Então converse com essa pessoa e pergunte o que sabe sobre sua origem? De onde veio? O que sabe sobre a África? O que sabe sobre o período da escravidão? Qual comida que imagina ter origem africana. Se pelo fato de pertencer a essa matriz cultural se já sofreu algum tipo de preconceito? Se afirmativo, o que aconteceu?

3) O que você sabe sobre o período da escravidão no Brasil?

4) Quais os trabalhos eram reservados aos escravos e quais eram reservados aos não escravos?

5) As profissões são ocupadas de acordo com a classe social a qual o indivíduo pertence?

6) A ferramenta conta sobre a profissão e a sua classe social? Pesquise, liste e desenhe instrumentos e ferramentas que são utilizados nas diversas profissões que você lembrar.

7) Qual sua opinião sobre essa questão hoje? Superamos a escravidão?

8) Que tipo de marcas a escravidão deixou no nosso país?

9) Pesquisa sobre comidas que tem origens africanas?

10) Traga para a sala de aula imagens (pode ser desenhadas ou de revistas) referencias da cultura africana para que possamos refletir sobre isso. (As imagens podem ser de comidas, bebidas, rituais, palavras, musicas)

FONTE: Atividade proposta por Prof. Ronaldo de Oliveira (outubro/2019).

Importante ressaltar as contribuições que a pesquisa desenvolvida com alunos do Ensino Médio traz à sua formação crítica. Segundo as DCNs-Ensino Médio (2012);

a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (2012, p.164).

E de acordo com as DCE-Sociologia do Paraná (2008), a pesquisa se torna importante e deve ser praticada pelos estudantes no “âmbito da escola e da família, pelo fato de suscitarem contato com a realidade de forma direcionada. Possibilitam o

levantamento de questões pertinentes em nível do conhecimento comum e do conhecimento científico”. Assim, mobiliza o estudante como “sujeito do seu aprendizado, provocado a relacionar a teoria com o vivido, a rever conhecimentos prévios e a reconstruir saberes” (2008, p.94). Além, do incentivo à prática do estranhamento e da desnaturalização ao pensar e refletir sobre o exercício da pesquisa.

Exposto isso, na etapa da Problematização, explicamos para os alunos que Rosana Paulino é uma artista brasileira, nascida na cidade de São Paulo, doutora em Artes Plásticas pela Universidade de São Paulo. “No universo da sua intimidade, transmite e causa reflexões ao compartilhar o exercício de ser “mulher e negra” em um mundo moldado para o “homem e branco”” (CANTON, 2011, s/p)³.

Falamos para eles que suas obras têm ligação com as questões sociais, étnicas e de gênero, centralizando a questão da posição da mulher negra na sociedade, os tipos de violência sofridos por esta população por consequência do racismo e das marcas deixadas pela escravidão. “Suas obras evidenciam a condição de mulheres que se sentem impotentes diante de uma sociedade que as menospreza, que ignora suas opiniões, seus anseios e sua estética” (CANTON, 2011, s/p).

Mostramos que a artista retrata a sua própria condição, que desde a infância se percebe negra, mas não tem nenhuma identificação e representação social nas bonecas, nas heroínas, princesas e até mesmo nos livros escolares e comerciais de TV, “tudo isto foi chamando minha atenção e me levando a discutir o motivo desta invisibilidade negra” (PAULINO, 1997, s/p)⁴.

Evidenciamos ainda aos estudantes que Rosana Paulino entende a arte como um sistema sincero, em que sirva às necessidades profundas de quem a produz, para que não caia na superficialidade, por isso constrói o seu fazer artístico na discussão da condição da mulher negra ligadas ao preconceito, as regras e padrões impostos pela beleza. Assim, ela busca se apropriar de;

objetos do cotidiano ou elementos pouco valorizados para produzir meus trabalhos. Objetos banais, sem importância. Utilizar-me de objetos do domínio quase exclusivo das mulheres. Utilizar-me de

³ *Powerpoint* elaborado e cedido por professor Marcos Rodrigues Aulicino do Departamento de Artes Visuais da UEL, sobre a artista Rosana Paulino.

⁴ *Powerpoint* elaborado e cedido por professor Marcos Rodrigues Aulicino do Departamento de Artes Visuais da UEL, sobre a artista Rosana Paulino.

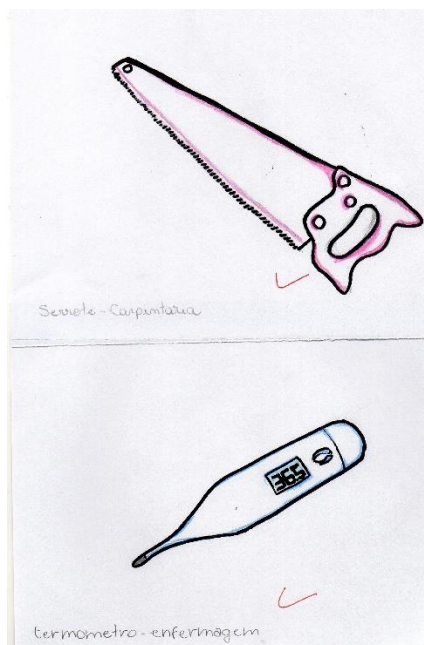
tecidos e linhas. Linhas que modificam o sentido, costurando novos significados, transformando um objeto banal, ridículo, alterando-o, tornando-o um elemento de violência, de repressão. [...] Pensar em minha condição no mundo por intermédio de meu trabalho. Pensar sobre as questões de ser mulher, sobre as questões da minha origem, gravadas na cor da minha pele, na forma dos meus cabelos. Gritar, mesmo que por outras bocas estampadas no tecido ou outros nomes na parede. Este tem sido meu fazer, meu desafio, minha busca (PAULINO, 1997, s/p)⁵.

A partir dessa breve descrição sobre Rosana Paulino e seu trabalho artístico, feita na etapa da Problematização, tanto por esta pesquisadora como por Prof Ronaldo Oliveira, notou-se a importância de trazer para as discussões em sala de aula, esse olhar sobre a cultura de matriz africana, uma cultura marginalizada, relegada e silenciada e que tem uma história de vida diferente dos outros dois artistas do modernismo (retrataram temas sociais, porém não os vivenciaram), consequentemente, um olhar diferente de alguém que vive e sente as mazelas sociais, os diversos tipos de violência enfrentados todos os dias.

Feitas essas considerações, seguimos para a descrição das atividades relacionadas a artista Rosana Paulino. Nesta aula, os estudantes trouxeram suas pesquisas, as entrevistas com vizinhos, amigos, parentes com origens africanas. Trouxeram também imagens de danças, rituais, alimentos também da cultura africana, desenharam ferramentas e equipamentos de trabalho ligados as mais diversas profissões, conforme a imagem abaixo.

⁵ *Powerpoint* elaborado e cedido por professor Marcos Rodrigues Aulicino do Departamento de Artes Visuais da UEL, sobre a artista Rosana Paulino.

**IMAGEM 09: FERRAMENTAS DE TRABALHO
DESENHADOS A PARTIR DA PESQUISA ELABORADA**



FONTE: Imagens produzidas pelos estudantes de 1ºAno, novembro/2019.

O Professor Ronaldo Oliveira centralizou uma mesa na sala e os estudantes ficaram ao redor. Ele pediu para que eles colocassem na mesa as pesquisas, os desenhos e as figuras que trouxeram sobre a cultura africana, colocando as imagens em evidência, espalhando-as sobre a mesa. Valorizando cada contribuição dos estudantes, pediu para que os estudantes falassem sobre o que trouxeram.

IMAGEM 10: AULA SOBRE A ARTISTA ROSANA PAULINO



FONTE: Imagens produzidas pelos estudantes de 1ºAno, novembro/2019.

Um estudante comentou sobre a comida africana, uma comida típica que por ele não era conhecida. O professor falou que, muitas vezes, “não damos muito valor ao prato por não conhecermos. Por isso, não o achamos bacana ou interessante. Porém, quando olhamos a imagem trazida o alimento e a descrição dos ingredientes que o compõe, nos aparenta apetitoso” (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

O professor trouxe esta provocação para pensarmos sobre isso em outras dimensões, como hábitos e costumes, aquilo que não conhecemos, ignoramos e desprezamos. “Quanta coisa opinamos, julgamos, falamos sem realmente conhecer, opina-se por uma ideia que é criada no senso comum, no dia a dia. Julga-se, sem parar para pensar” (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019). Na sequência, o mesmo perguntou sobre os desenhos de instrumentos de trabalho que uma estudante fez. Ela respondeu:

escolhi o giz que é o instrumento de trabalho do professor, o martelo para o pedreiro, estetoscópio é do médico, computador por conta dos secretários que ficam muito no computador e a vassoura, que se lembrou da faxineira, que não podemos desvalorizar, pois também é uma profissão. (Resposta de uma aluna do 1º ano, novembro/2019).

O professor se referiu à pesquisa realizada, fazendo um paralelo com o que estamos trabalhando, a questão da escravidão e o trabalho dividido por classe social. Assim, questiona a estudante: “O que você pensa sobre isso com relação aos seus desenhos?” (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019). Ela questiona “se é sobre as classes sociais” (Resposta de uma aluna do 1º ano do EM, novembro/2019). O professor confirma. Ela diz mais;

nos desenhos o que estaria na classe mais alta seria o médico, por conta dos estudos. Muita gente desvaloriza o professor, mas, a professora disse que o professor e a faxineira estão no mesmo patamar dentro da escola. O pedreiro geralmente não tem um curso e trabalha por conta própria, e ele querendo ou não aprendeu com a vida a fazer o trabalho dele e o computador que quase todo mundo sabe mexer no computador. (Resposta de uma aluna do 1º ano do EM, novembro/2019).

O Professor continua,

dentro do que você pesquisou, que você leu, quando você coloca essa questão do médico estar aqui no topo, o que você pensa disso? Por exemplo, estamos discutindo esta questão do período escravocrata que vivemos no Brasil, essas profissões são facilmente alcançadas por essa população negra? É possível? (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

Ela responde;

é bem difícil, por que ainda algumas pessoas, as mais velhas, ignorantes, costumam pensar que o negro não tem lugar na sociedade e, por isso até tem as cotas raciais, por que eles desvalorizam a inteligência que cada um tem, pois um branco pode-se dizer que seja burro e um negro muito mais inteligente que ele (Resposta de uma aluna do 1º ano do EM, novembro/2019).

“Como você acha que isso acontece? Como esse tipo de pensamento, continua acontecendo? Por que que isso se deve?” (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019). Ela responde: “acredito que esse pensamento passa de geração, as vezes tem antecedentes que pensavam dessa maneira e passam de família a família, acaba sendo uma tradição a pessoa pensar assim” (Resposta de uma aluna do 1º ano do EM, novembro/2019). O Professor retorna a questão do alimento que o outro colega trouxe:

é uma comida que eu não conheço, que eu ignoro, e aí já emito uma opinião e isso já vai se tornando uma verdade. Nesse sentido pensar essas profissões, tem tudo a ver com essa sociedade que a gente vive, “parece” que as coisas estão aí determinadas, parece que está determinado quem vai ser o que, quem vai chegar em determinado lugar, uns chegam e outros não. E é isso que estamos aqui para discutir junto com vocês, essa dimensão, esse lugar que cada um assume nessa sociedade. Usamos a reflexão da estudante que disse que muitas vezes pode ter um branco que não é tão inteligente assim e um negro que é, mas, parece que como o negro é tido nesse lugar já reservado, então por alguém ser branco, já tem ali alguns pontos a mais. Assim, entendemos que isso é uma coisa já construída. E é construída por quem? Quem constrói isso? (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

Uma estudante respondeu “que somos nós mesmos”. (Resposta de uma aluna do 1º ano do EM, novembro/2019). Ele concorda e acrescenta, “a gente colabora com isso de algum modo, seja apontando, inventando coisas que se tornam verdades”. E prossegue: “vamos construindo falsas verdades, vamos construindo nos lugares que a gente vive, em casa, na escola, no bairro, na cidade e no país” (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

A Professora Ângela Lima intervém na discussão, contribuindo com a reflexão sobre desigualdade, trazendo a análise sobre a desigualdade de classe, de cor, raça que está na distribuição das profissões, mostrando como o racismo continua imperando para dizer quem será o médico e quem será a faxineira. Se refere a proporção do maior número de mulheres negras na situação de desigualdades no Brasil e as profissões que elas continuam assumindo no país.

Na ocasião, Profa. Ângela Lima comenta também sobre a biografia de um médico londrinense, chamado Justiniano Clímaco da Silva, o Dr. Preto. Ela traz sua contribuição para mesa com a biografia do médico. Continua explicando sobre a sua biografia, destacando que ele foi um dos primeiros doutores médicos negros de Londrina e foi o primeiro deputado negro pela região. “Durante todo exercício da profissão dele, muitas vezes trabalhando de maneira voluntária, atendendo pessoas em situação de pobreza econômica, foi altamente discriminado”, diz a docente, referindo às contribuições do referido livro (Relato da Profa. Ângela M S Lima, nov/2019).

O livro nos mostra algumas pessoas que chegavam em seu consultório e quando viam a cor de pele do médico, simplesmente iam

embora. Isso na década de 1930, 1940, 1950. Marcavam consulta, mas iam embora para não serem atendidos por conta da cor de pele dele. É muito interessante conhecer essa história e das pessoas que tiveram que brigar muito na vida para alcançarem determinados espaços, que até hoje são como espaços reservados para brancos. A gente, muitas vezes, não conhece essas histórias, porque, inclusive o conhecimento sobre estas pessoas também é omitido pelo racismo. Tantos casos como este, de grandes pensadores e pessoas relevantes que fizeram parte da nossa história local, aqui tão próximas não conhecemos por conta do racismo que também impera na ciência e na disseminação do que pode ser compreendido como conhecimento. (Relato da Prof. Ângela Lima, novembro/2019).

No decorrer da reflexão, o professor Ronaldo perguntou se mais algum aluno tinha algo a contribuir com essa discussão, trazendo elementos para aquela mesa exposta no centro da sala. Neste instante, um estudante considera importante ressaltar:

o que lhe chamou a atenção e um dos motivos que podem ajudar a escravidão até hoje é que por mais que os escravos tenham sido libertos, pois, na época com a Lei Áurea, o governo não chegou a dar uma estrutura a esses negros que foram soltos, simplesmente libertaram eles e pronto, se virem. Essa questão gerou uma série de outros problemas, os negros soltos tiveram que subir para os morros, aí surgiram as favelas, acabaram não tendo as oportunidades. Então o governo não deu uma estrutura e isso foi gerando uma cadeia que gera o racismo que temos hoje em dia, por conta desses fatores. (Resposta de um aluno do 1º ano do EM, novembro/2019).

O Professor Ronaldo ressalta a importância dessa colocação, alinhando o debate da escravidão com as condições desiguais de vida oferecidas a esses negros libertos. Acrescenta ainda que estas questões também estão muito interfacetadas com as obras da artista Rosana Paulino, que seriam apresentadas à eles naquela aula. Incentivado pelo debate, um outro estudante acrescentou que;

após a escravidão alguns escravos conseguiram trabalho, porém trabalhavam muito por pouco dinheiro, essa situação acabaram em revoltas, surgindo também o roubo e a violência. Assim hoje em dia o Brasil é visto por pessoas ignorantes como um país que rouba, como no Rio de Janeiro que as pessoas pensam que só tem favelas, tiroteios. Mas muitas vezes, não é somente isso, podemos ver também pessoas que trabalham muito e moram na favela, não conseguem um dinheiro para comprar uma casa que não seja na favela (Resposta de um aluno do 1º ano do EM, novembro/2019).

O Professor Ronaldo, valoriza as falas trazidas pelo estudante e a partir dessas contribuições as transforma em um questionamento para toda a turma, posta naquele momento a refletir acerca das relações entre os elementos trazidos por eles e as desigualdades sociais, econômicas e raciais persistentes no Brasil. Aos poucos, mobiliza os estudantes a conhecerem a trajetória, as produções e as reflexões teóricas de Rosana Paulino.

Qual é a política pública, partindo do pequeno, que a prefeitura de Arapongas faz para essa população? O que o governo do estado do Paraná tem feito? O que o governo do Rio de Janeiro tem feito? Pois todos nós aqui temos nossa contribuição com os impostos, pagamos os IPTUs das moradias, e como é que isso volta para pensar em um lugar digno e decente para a gente poder viver? Na verdade, vocês estão trazendo apontamentos a partir do que trouxeram aqui na pesquisa e que a artista Rosana Paulino trabalha e discute (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

Dentro da perspectiva da pesquisa como princípio pedagógico e da ideia de indissociabilidade teoria e prática, Professor Ronaldo faz um outro questionamento sobre a pesquisa proposta à turma.

Aqui da sala quem se reconheceu naquelas perguntas, como a pergunta que pede para entrevistar um vizinho, um colega que acredita que tem matriz africana? Alguém da sala se reconheceu naquilo? Alguém se viu com alguma matriz africana? (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

Um estudante diz que se reconheceu naquele trabalho e que entrevistou o pai acerca do assunto proposto. Segundo ele, “na verdade, o pai não tinha muita certeza de onde tinha a origem certa, mas é uma mistura de portugueses, africanos e indígenas” (Resposta de um aluno do 1º ano do EM, novembro/2019). Neste momento, o Professor chama a atenção para a importância dessa contribuição. Explica-os que não saber ao certo sobre as origens demonstra como a história dos negros foi sendo construída na sociedade, pois os escravos vinham de diferentes partes da África. Eram capturados, reunidos e a partir de um porto eram colocados nos navios e mandados embora. Professor Ronaldo indaga: “Pensa o que é isso? Por que o nosso colega está contando isso? Não se sabe a origem desses escravos, a maioria não sabe de onde veio” (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

Instigado, o mesmo estudante colabora novamente com a reflexão,

é o fato de que ao contrário de você saber que tem uma ascendência africana, você tem todos os documentos, você sabe de qual família europeia você veio, mas no caso dos africanos, eles não tinham documentos, não tinham nada que sustentasse isso para que soubessem sobre toda a sua ascendência, então atualmente, as pessoas que tem uma ascendência africana a maioria não sabe exatamente de que país da África, ou de que família elas vieram, só sabem que vieram da África (Resposta de um aluno do 1º ano do EM, novembro/2019).

“Como isso é perverso!” (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019) exclamou o Professor. Percebemos que a medida em que o professor instigava-os a pensar sobre a concretude dessas desigualdades, mostrando como as diversidades não são respeitadas e como o racismo ainda impera no Brasil e na região, os estudantes se empolgavam-se mais a conhecer os trabalhos de Rosana Paulino. Era como se ele trouxesse ali uma artista que entendia as mazelas sociais do momento histórico que eles estavam vivenciando. Parece que ali se estabelecia uma certa igualdade no debate, isso é, eles se sentiam mais à vontade para expressar análises acerca de fenômenos sociais que conheciam e, muitas vezes, vivenciavam.

Saber que em nossa história isso aconteceu, ser arrancada da sua casa, do seu lugar, dos seus costumes, da sua comida e ser jogado dentro de um navio, viaja um oceano inteiro, cai em um lugar que você não sabe onde é e você não sabe de onde você veio e aqueles que aqui irão nascer muito menos. Hoje existem alguns centros de pesquisa que é pelo DNA para tentar chegar da onde é o lugar mais próximo de onde você é. Na verdade estamos falando de pessoas que não sabem de onde vieram. África. Vocês já viram o mapa da África? Um continente enorme. O que significa dizer que é da África? Não quer dizer nada. Você não tem o seu lugar, você não sabe de onde partiu. E isso a artista Rosana Paulino também fala (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

Naquela ocasião, outra estudante contribuiu com a seguinte colocação: “muitas pessoas naquele tempo não gostavam de falar sobre sua origem”. O pai dela contou que sua avó “não falava muito da origem dela”, mas a estudante acha que “ela sabia, porém não gostava de contar” (Resposta de uma aluna do 1º ano do EM, novembro/2019). Professor Ronaldo ouviu atentamente as falas da estudante e depois acrescentou;

começar uma vida em outro lugar, com pessoas estranhas, numa condição de escravizado, em que não se podia falar, em que as pessoas foram silenciadas o tempo inteiro, quer dizer, nunca tiveram o direito e nem o estímulo a ter voz. Isso é complicado! Esses lugares já estavam definidos, quantas vezes ouvimos por aí a expressão “volta para a senzala” (Prof. Ronaldo Oliveira, novembro/2019).

Após esse rico debate entre os professores e os estudantes sobre a pesquisa, passamos um filme de aproximadamente vinte minutos sobre a artista Rosana Paulino e suas obras. O vídeo “Rosana Paulino – Costura da Memória”, contém uma exposição recente da artista, faz uma retrospectiva de 25 anos de profissão. Antes, o docente orientou que os estudantes vissem e ouvissem o vídeo que continham as obras dela, pediu ainda que prestassem atenção em sua fala, pois escutar a própria pessoa contando era diferente do que quando contado por outra pessoa. Para o Professor Ronaldo, os estudantes se reconheceriam na fala da artista. Pediu também para anotarem tudo o que lhes chamassem a atenção.

Durante o vídeo, o Professor entrevistou mostrando, por exemplo, a questão das técnicas utilizadas pela artista como: fotografia, costura, tecido, etc. Explicou que na Arte a técnica está a serviço daquilo que você quer dizer. Mostrou a eles que, por exemplo, na exposição assentamentos, a artista reproduz em tamanho real fotografias do início do século XX, feitas de pessoas negras, para provar a sua inferioridade racial. Contou-lhes que Rosana Paulino recorta essas imagens e vai costurando os membros de uma em outra, costura a boca, fazendo uma crítica a essas teorias e ao lugar que se reservava ao negro na sociedade. Assim, a Arte traz para nós enquanto expectadores da obra, um pouco sobre o que o artista quis dizer.

Sobre o desenvolvimento dessa aula, há de se ressaltar que assim como na primeira intervenção pedagógica, a Instrumentalização foi processualmente constituída por cerca de seis aulas, como já mencionado no início desta subseção.

Como podem ser percebidas no decorrer da descrição da aula, ministrada em parceria com o Prof. Ronaldo, as dimensões do conteúdo em que trabalhamos com os estudantes foram as dimensões histórica, sociológica e artística, detalhados a seguir: Dimensão histórica: Apresentar a construção histórica da escravidão no Brasil, aspectos da política de imigração e de branqueamento, como também o processo de industrialização do Brasil; Dimensão sociológica: Apresentar os problemas sociais tais como opressão contra o povo negro, contradições da sociedade capitalista, relações

de desigualdade sociais, raciais e de gênero construídas ao longo do processo histórico social brasileiro, dentre outros; Dimensão artística: Apresentar as imagens das obras de artistas brasileiros, permitindo a contemplação e a análise dessas obras. Perceber as diferentes técnicas utilizadas por cada artista, reproduzir em sala algumas dessas técnicas.

Há de se ressaltar também que, para essa etapa da aula, a metodologia adotada foi a exposição dialogada em rodas de debates, utilizando como recursos: data show, representação das obras dos artistas brasileiros abordados e livros didáticos: Sociologia em Movimento (2013), 1ª Edição, Ed. Moderna, capítulo 9 (Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classe); e Sociologia (2016), 2ª Edição, Ed. Scipione (adotado pela escola), capítulos 4 e 5 (Os sentidos do Trabalho; Tecnologia, trabalho e mudanças sociais).

4.4 SEGUNDA INTERVENÇÃO: CATARSE E PRÁTICA SOCIAL FINAL

Após a contribuição das obras da Rosana Paulino para o despertar sensível e crítico dos estudantes, eles foram estimulados a produzirem uma releitura da instalação “Parede de Memória” da artista. Essa obra nos chama a atenção por se tratar do trabalho de conclusão de curso da sua graduação em 1994 e o trabalho consiste na utilização de tecido microfibrado, xerox, linha de algodão e aquarela (8x8x3) cm em cada elemento. A parede de memória foi feita com mais de 1000 patuás, que nas culturas de religião de matriz africana simbolizam sorte e proteção, com fotos de diversas pessoas negras, constituindo uma parede da memória pessoal, possibilidade de rememorar as muitas histórias que seriam apagadas. Assim, ela dialoga com a coletividade de pessoas que perdiam suas memórias (nome, cultura, língua) e nos traz a reflexão sobre essas histórias perdidas, apagadas num memorial coletivo, trazendo a possibilidade através da Parede da Memória, o pensar, o falar, o refletir sobre essas histórias.

Para a referida artista, a prática da população negra, muitas vezes, foi de distanciamento da própria cultura, pois quanto mais distantes de aspectos da cultura, menos racismo se sofria num contexto social que não permitia a expressão de suas identidades. Mas Rosana, através de suas produções, faz o caminho contrário, procura saber sobre, se aproximar desses aspectos para conhecer sua

ancestralidade, sua história, que é também uma história coletiva, para assim rememorá-la, traze-la ao conhecimento.

Contamos tudo isso aos estudantes. Percebemos que utilizar essa obra se fez muito importante para as discussões em sala de aula, enriqueceu o debate e as reflexões sobre o trabalho na sociedade, os lugares reservados as profissões e as situações de desigualdades existentes nesses espaços.

Como intervenção, a proposta foi que cada estudante produzisse a sua almofada, ou patuá e no lugar de usarmos fotografias, utilizarmos um elemento que representasse ou simbolizasse os saberes e fazeres da herança da cultura africana (um alimento, uma dança, uma ferramenta, um tipo de trabalho, palavras, etc.) que foram socializados em sala de aula através da pesquisa e também das obras da Rosana Paulino. Assim, como a artista Rosana Paulino construiu a parede da memória, a turma do 1. Ano foi instigada a construir uma parede de saberes e fazeres da cultura africana. Dissemos para eles que o trabalho só faria sentido e só ganharia força no conjunto do grupo, de modo que cada um contribuísse individualmente, formando o trabalho coletivo.

Algo semelhante encontramos no pensamento de Paulo Freire que lutava e “mostrava uma educação solidária, dialogada, sem arrogância e supremacia do educador, defendendo a articulação do saber, conhecimento, vivência, comunidade, escola, meio ambiente, traduzindo-se um trabalho coletivo” (MIRANDA e BARROSO, 2004, s/p).

Os materiais utilizados para essa etapa foram: folhas sulfite, tinta para tecido, tinta guache, caneta para tecido, caneta esferográfica, caneta hidrográfica, spray, saquinhos de algodão cru, enchimento para almofada, linha de bordado colorida e agulha. Pedimos aos estudantes que desenhassem no papel sulfite no tamanho 10x7cm, duas vezes o mesmo elemento com a mesma dimensão (10x7cm), um colorido e um preto e branco. Esses desenhos foram dispostos no quadro, conforme a imagem. De um lado ficaram os coloridos e do outro os papéis preto e branco para que eles pudessem escolher qual deles iríamos redesenhar no tecido, conforme a imagem. A escolha dos estudantes foi pelos desenhos preto e branco.

Importante ressaltar que esse processo foi totalmente protagonizado pelos estudantes, desde a escolha da imagem que retratariam, até a escolha da cor que iria para as almofadas, além do material que gostariam de utilizar para o desenho final.

Assim, eles tiveram condições para escolher, articular e negociar com os colegas qual cor mais lhes agradavam, participando diretamente do processo criativo de produção do trabalho coletivo. Assim fizemos porque “entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares” (BRASIL, DCNs 2013, p.155).

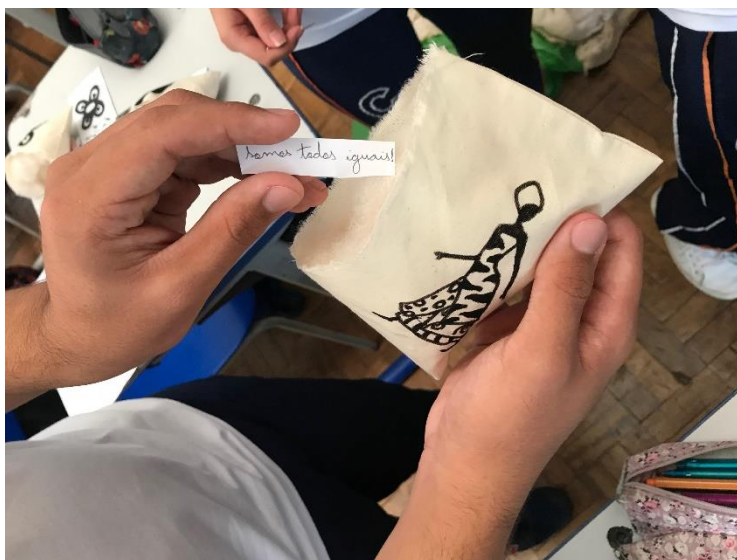
**IMAGEM 11: MOLDE TRABALHO COLETIVO
“MEMÓRIAS E FAZERES DA CULTURA DA MATRIZ AFRICANA.”**



FONTE: Imagens produzidas pelos estudantes de 1ºAno, novembro/2019.

Em outra aula iniciamos a confecção das almofadas (previamente costuradas) que na cultura africana são conhecidas como patuás. Os estudantes desenharam novamente o elemento escolhido na cor preta nos tecidos, utilizando materiais diversos como tinta, spray, caneta esferográfica, caneta para tecido, dentre outros. Após os desenhos, encheram as almofadas e passaram para a parte da costura manual. Utilizamos o tipo caseado para fechar e também bordar toda a extensão do objeto. Antes de fechar, pedimos para que cada um pudesse escrever um sentimento ou uma palavra que sintetizasse tudo o que aprendemos em nossas aulas. Assim eles fizeram, conforme as imagens 12 e 13.

**IMAGEM 12: PRODUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO
“MEMÓRIAS E FAZERES DA CULTURA DA MATRIZ AFRICANA”**



FONTE: Imagens produzidas pelos estudantes de 1ºAno, novembro/2019.

Segundo Duarte Junior, as atividades artesanais fornecem a oportunidade e a estimulação necessária à educação do sensível, pois além do desenvolvimento sensório-motor, aguça a sensibilidade, também volta a atenção para antigos saberes históricos, comuns, tradicionais de nossa cultura. Assim, educar o indivíduo “estimulando o contato sensível com a realidade na qual se insere, tem-se em mente uma ação que o leve ainda a descobrir e a valorizar conhecimentos presentes na cultura onde vive e a redescobrir saberes que, por esquecidos tendem ao desaparecimento” (DUARTE JUNIOR, 2003, p.176).

Tais iniciativas entram em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) em que preconiza que a formação dos estudantes na etapa do Ensino Médio “vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania”. Nesse sentido, é preciso oferecer aos jovens estudantes “novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais” (2012, p. 145).

Também na etapa em que os estudantes simbolizaram em um sentimento ou desejo o que lhe foi mais relevante nas aulas, puderam compreender e materializar

possíveis mudanças sociais, atribuindo sentido ao conhecimento aprendido. Essa etapa da atividade nos fez recordar as DCEs de Sociologia (2008) quando nos orienta “propiciar ao aluno do Ensino Médio os conhecimentos sociológicos, de maneira que alcance um nível de compreensão mais elaborado em relação às determinações históricas nas quais se situa e, também, fornecendo-lhe elementos para pensar possíveis mudanças sociais” (2008, p.92).

**IMAGEM 13: PRODUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO
“MEMÓRIAS E FAZERES DA CULTURA DA MATRIZ AFRICANA”**



FONTE: Imagens produzidas pelos estudantes de 1º Ano, novembro/2019.

Além disso, nesta etapa da aula mostrou como as juventudes realmente percebem os problemas e desigualdades sociais que os cercam e como são criativos ao pensarem condições para possíveis mudanças. Percebemos também a importância do trabalho contextualizado e interdisciplinar, articulando os saberes, que como dito nas DCN-Ensino Médio (2012, 164), “ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social”.

Lembramos aqui as PCNs de Arte (1997), citadas no corpo deste trabalho, chamando a atenção para o fazer artístico que permite ao estudante percorrer diferentes trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos

específicos sobre sua relação com o mundo, o que o permite desenvolver potencialidades como a percepção, a observação, a imaginação e a sensibilidade, contribuindo para o alicerçar da consciência do seu lugar no mundo. Após a conclusão da produção das almofadas, fizemos uma exposição desse trabalho coletivo no pátio do Colégio e intitulamos “Memórias e Fazeres da Matriz Africana”.

IMAGEM 14: TRABALHO COLETIVO “MEMÓRIAS E FAZERES DA CULTURA DA MATRIZ AFRICANA”



FONTE: Imagens produzidas pelos estudantes de 1ºAno, novembro/2019.

Essa prática pedagógica nos fez perceber ainda mais a importância deste diálogo entre Arte e Sociologia, porque permitiu aos estudantes não só conhecerem, mas compreenderem melhor sua condição como seres sociais e culturais, passando a observar a realidade com novos olhares, estranhando, desnaturalizando, problematizando criticamente os fenômenos sociais da sociedade em que vivem.

Acreditamos também estar em concordância com o Projeto Pedagógico da Escola que vê como desafio continuar formando as juventudes que por ela passam de maneira eficaz, mesmo em tempos de tanta informação em que os acessos a elas não garantem uma educação integral que tanto temos discutido. Assim, trabalhar de

forma interdisciplinar em que várias disciplinas colaboram para a construção do conhecimento, visando o pleno desenvolvimento da autonomia intelectual é estar de acordo com essa educação que não se “limita a formar pessoas para realizarem uma única atividade, mas, sim indivíduos que sabem transformar as informações em saber” (PPP CEEEM – 2018, p. 72), em múltiplos saberes.

Ao rememorar o que pensamos trabalhar no artigo de especialização, ou seja, como a Arte poderia ser utilizada como estratégia metodológica e didática, no processo de ensino-aprendizagem do ensino de Sociologia no Ensino Médio, percebemos crescimento e a satisfação em conseguir aprofundar aquilo que, inicialmente, foram apenas sugestões didáticas e entrevistas sobre a prática pedagógica de alguns professores que utilizavam a Arte.

É encorajador provar através desta pesquisa que a prática dos professores entrevistados no artigo da especialização que já trabalhavam com a Arte obtinham resultados satisfatórios. Da mesma maneira percebemos no discurso dos estudantes os conteúdos apreendidos, o engajamento nas aulas, a criatividade nas etapas efetuadas, demonstrando que a subjetividade pode ser mobilizada em disciplinas objetivas como a Sociologia, mesmo diante de um cenário político e econômico atual nada motivador.

Cenário este de retrocessos, que propõe retirar disciplinas como a Sociologia e a Arte do currículo do Ensino Médio, como pressupõem a BNCC, a Resolução nº 03/2018 e a Lei nº 13.415/2017, trazendo retrocessos, omitindo oportunidades de aprendizado como as descritas nesta dissertação. Mesmo assim, seguimos resistindo, pois o compromisso que temos com a Educação transformadora é que nos faz seguir em frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos, com esta dissertação que, exercendo um papel muito próximo ao da Sociologia em muitos aspectos, a Arte, como bem mostram suas DCEs-Paraná, pode expandir os sentidos, a visão de mundo e aguçar o espírito crítico dos estudantes. Por isso, a relevância de sua inserção e permanência no currículo da Educação Básica.

Entendendo que o Ensino de Artes na Educação Básica se funda nos nexos históricos entre arte e sociedade, se vê aqui a importância da parceria com a Sociologia, cujo objeto de estudo se centra no conhecimento da realidade construída socialmente, bem como de suas diversas relações. Dessa forma, este trabalho nos permitiu perceber a importância da parceria entre Sociologia e Artes Visuais no ensino dos conteúdos em sala de aula. Essas interfaces nos permitiram, enquanto professora-pesquisadora, trabalhar a subjetividade, incentivar a criatividade dos estudantes, tornando-os participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados das duas etapas das intervenções pedagógicas nos revelaram que pelo trabalho criativo o homem constrói suas condições de existência, pelo trabalho ele conhece o mundo e suas propriedades, pelo trabalho o conhecimento passa a existir em suas dimensões científica, artística e filosófica.

Nesse sentido, trabalhar a educação no sentido integral é desenvolver um trabalho pedagógico que envolva todas as dimensões do conhecimento e como eles se relacionam com o cotidiano do estudante. Na transmissão do saber essas dimensões devem estar articuladas e mobilizarem o aprendizado. Portanto, a aprendizagem e afirmação do indivíduo no mundo se passa tanto pelo pensar, como também pelo sentir, sentido esse construído socialmente.

Ao encerrar esta pesquisa, pudemos perceber que tanto os desenhos das estudantes do Curso de Formação de Docentes quanto as pesquisas e imagens produzidas pelos alunos do 1º ano, mostraram que através dos aportes das Artes Visuais, nas aulas de Sociologia com estudantes do Ensino Médio de um Colégio Estadual, podemos sim desenvolver estratégias de ensino que permitam desenvolver nos educandos essa compreensão mais questionadora da realidade social, incentivando-os a pensar formas mais criativas de intervir nela, possibilitando o

desenvolvimento de sua sensibilidade e também a descoberta de aspectos essenciais da realidade humana ao ampliar sua capacidade de assimilação do conteúdo sociológico.

Sem qualquer intuito de hierarquizar ou de comparar as duas áreas do conhecimento (Sociologia e Artes Visuais), entendendo os limites da abordagem sociológica, assim como as fronteiras que especificam os aportes teórico-metodológicos e epistemológicos de cada uma dessas duas áreas, há de se registrar aqui que de forma alguma pretendemos fazer uso das Artes Visuais como recurso de ensino da Sociologia. Do mesmo modo que a Sociologia também é uma área importante para o trabalho do artista, aprendemos na prática o quanto conhecer melhor a Arte nos possibilita intervenções sociológicas mais próximas tanto da realidade quanto das subjetividades e dos repertórios culturais dos estudantes, permitindo que o processo pedagógico de tese-antítese-síntese, propostos por Saviani e por Gasparin através da Pedagogia Histórico Crítica, se concretizem realmente nas etapas das aulas.

Neste contexto, sabendo do despertar do interesse dos estudantes pelas Artes em geral e como ela têm fascinado-os no Ensino Médio, consideramos, ao final, como realmente é imprescindível aprender a analisar sociologicamente os fenômenos sociais que dialogam diretamente com seus diversos cotidianos, a exemplo do sentido ontológico do Trabalho, pela aproximação com esta dimensão do conhecimento (Arte).

Acreditamos que as duas intervenções foram importantes, pois há de se considerar que ocorreu um processo de aprimoramento entre uma intervenção e outra. Atribuímos esse despertar às orientações do Prof. Ronaldo de Oliveira, que foi sensível à necessidade de ampliar o debate e expandir nosso trabalho como docente de Sociologia neste diálogo com as Artes Visuais, acrescentando um trabalho primoroso como o da artista Rosana Paulino. Trabalho este, que por si só, já reúne em suas obras aspectos sociológicos, fazendo uma conexão entre Sociologia e Arte no campo da Educação, por ser também uma arte-educadora.

Quando revisitamos o problema de pesquisa que estruturou esta dissertação, percebemos que foi possível organizar as conexões dialógicas entre Artes Visuais e Sociologia, num projeto interdisciplinar de intervenção pedagógica, tornando mais criativos os processos de estranhamento e desnaturalização das

realidades dos estudantes. Assim, ao fim do conjunto de aulas, alcançamos tal objetivo. Podemos perceber isto na fala de alguns alunos:

Participar dessas aulas de Sociologia foi uma experiência incrível, no qual absorvi bastante conhecimento tanto para dentro da escola, quanto para a vida. Entendi o verdadeiro valor da cultura africana e quanto é importante valorizá-la, além disso, não podemos desvalorizar ninguém, pois cada um é do jeito que deve ser (Relato de uma estudante do EM, fevereiro/2020).

Acredito que as aulas que tivemos foram extremamente importantes por diversos motivos. As aulas me fizeram refletir sobre minha própria origem e descendência, e sobre as raízes africanas que minha família paterna pode ter e eu nem se quer havia reparado, pois quando se trata de descendências europeias, geralmente temos acesso fácil a informações como o local exato de origem dos nossos antepassados. Porém, falando sobre origens africanas, se torna praticamente impossível saber de que região da África sua família pode ter vindo, devido ao fato de que quando foram trazidos ao Brasil, os africanos não tinham mais sua própria identidade e aos poucos, as seguintes gerações foram perdendo suas culturas. Essas aulas acrescentaram para mim muito mais do que eu esperava, tanto no âmbito pessoal quanto escolar, pois as atividades de pesquisa e a confecção dos patuás foram formas interessantes de nos conectar com tradições muito ricas de um povo que é parte importantíssima da história do nosso país. (Relato de um estudante do EM, fevereiro/2020).

Essas aulas foram bem interessantes, pois posso dizer que acrescentou e aprimorou meu conhecimento sobre a desigualdade no mundo do trabalho, sobre a questão do negro, sobre a diversidade de cultura que tem pelo mundo e também sobre a escravidão e desigualdade que afetou o Brasil e ainda afeta nos dias de hoje. Entendi também como a diversidade era vista como algo errado por alguns e com o passar do tempo isso deixou de acontecer, porém, ainda existem pessoas com esse tipo de pensamento que faz com que a população negra ainda sofra nos dias atuais (Relato de um estudante do EM, fevereiro/2020).

Na aula que pudemos ter com o Prof. Ronaldo, da Universidade Estadual de Londrina, adquirimos diversos conhecimentos com base no assunto tratado, a relação da escravidão com a atualidade do Brasil. Destes conhecimentos, o mais marcante é o fato da arte com seu poder, transmitir histórias e pensamentos através dos séculos. Ao observarmos exposições feitas por Rosana Paulino, como Atlântico Vermelho, nos remetemos ao passado, quando africanos eram trazidos ao Brasil para servirem como escravos, observamos o sofrimento passado por eles e absorvemos conhecimentos sobre aquela sociedade, a qual tratava-os como menores. Através desta aula, debatemos e colocamos nossas mais profundas opiniões a frente de outros, podendo assim conhecer melhor a realidade da qual muitos

de nossos ascendentes passaram (Relato de um estudante do EM, fevereiro/2020).

Pensamos que o resultado final dessa intervenção pedagógica, desmembradas em dois conjuntos de aulas (a 1ª com base em Tarsila do Amaral e Candido Portinari; e a 2ª com base em Rosana Paulino) nos aproximou da concretização do que realmente intencionava-se com o Mestrado Profissional (PROFSOCIO), ou seja, enquanto docente de Sociologia na escola pública passamos a refletir cientificamente nossa própria prática docente, permitindo-nos, inclusive, auto avaliá-la no contexto da instituição como campo coletivo de produção e reelaboração de conhecimentos.

Analisando nosso próprio crescimento científico-profissional e pedagógico com o decorrer desta pesquisa de Mestrado, pudemos concluir como o conteúdo estruturante “Trabalho, Produção e Classes Sociais” foi melhor ressignificado socialmente e culturalmente pelos estudantes do Ensino Médio quando lhes proporcionamos a oportunidade de dialogá-lo a partir do conhecimento das produções de uma artista como Rosana Paulino, que retrata em suas obras sua história de vida, seus sentimentos, suas dores, tristezas, conquistas e alegrias, ações e sentimentos estes tão mais próximos do cotidiano dos alunos.

A primeira etapa da intervenção já tinha nos propiciado resultados satisfatórios, como o bom engajamento das estudantes, a oportunidade de perceber a nova postura intelectual manifesta pelas alunas do Curso FD nos desenhos da prática final, bem como a apresentação oral das possíveis mudanças pensadas para as situações desiguais retratadas. Porém, quando acrescentamos a pesquisa e as obras da Rosana Paulino na segunda intervenção, pudemos perceber que a realidade se aproximou ainda mais dos estudantes. Os saberes trazidos pelos alunos na pesquisa, valorizados e argumentados pela exposição artística e científica do professor, colaborou para apreensão do conhecimento e para o exercício do olhar sociológico dos mesmos.

Importante pontuar que na segunda intervenção mais recursos foram utilizados. Envolvermos saberes e fazeres da cultura africana e os instigamos a perceber estes elementos no cotidiano. Por isso, os desenhos das ferramentas de trabalho produzidas pelos estudantes e a produção do trabalho coletivo das almofadas, contendo imagens retratadas por eles sobre a cultura da matriz africana,

colaboraram para ilustrar contextos, conceitos e diversidades, concretizando realmente a pretendida apreensão sociológica crítica.

Além disso, nas etapas das duas intervenções os estudantes foram valorizados pela prática docente em suas subjetividades, em sua criatividade, em suas escolhas sobre o que retratar, como retratar, quais materiais utilizar. Puderam expressar e contribuir com os achados de suas pesquisas, bem como foram valorizados em suas percepções de cada imagem, participando ativamente do processo de ensino aprendizagem. Significa dizer que a concepção de mediação pedagógica trazida pelas OCNs (2006), por Gasparin (2012), por Saviani e por Paulo Freire, isto é, de diálogo e de respeito aos saberes dos estudantes trouxe um diferencial para o êxito desse trabalho. Esta mesma postura docente foi percebida nas intervenções mediadas pelo Prof. Ronaldo na escola em novembro de 2019.

Dessa forma, percebemos também a importância da Sociologia da Experiência de F. Dubet, ampliando nossas análises e percepções de como os estudantes produzem os saberes, mostrando-nos como são mobilizados a construir a sua própria experiência social, através do conhecimento adquirido, dando-lhe o sentido pelas experiências acumuladas com as suas diversas práticas sociais. Além dos estudantes, a própria professora também como pesquisadora participante, teve a oportunidade de rever sua prática, pensar sobre ela e construir suas experiências de ser professora. De certo modo, esta pesquisa de Mestrado mostrou a importância de seu papel como mediadora do conhecimento.

Aqui, tanto estudantes quanto professores mobilizaram suas objetividades e subjetividades para integrar o saber e o agir, o sentir e o pensar na elaboração e reconstrução do conhecimento, como nos propõe Duarte Junior na “Educação do Sensível”, mostrando que podemos mobilizar o saber sensível, unindo-o ao rigor científico de uma disciplina teórica como a Sociologia, colaborando para a formação integral dos estudantes.

Mostramos, mais uma vez, a importância do trabalho interdisciplinar, experienciado na prática com a conexão entre as áreas do saber. Esta conexão conseguiu mobilizar seus aportes teórico-metodológicos na construção do conhecimentos, sem hierarquias, evidenciando também que para além da conexão entre disciplinas, provocamos diálogos e trocas entre os diferentes sujeitos envolvidos

no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo fez toda a diferença, como demonstrado pelos próprios estudantes:

Conseguimos aprender sobre a cultura africana e entendemos mais sobre a escravidão no Brasil. Vimos sobre os impactos que a escravidão causou na nossa sociedade. É interessante como podemos associar a Arte com o comportamento das sociedades em determinado período histórico. A Arte consegue nos contar histórias, entender isso foi marcante para mim. A roda de conversa nos dava liberdade pra falar o que pensávamos, analisando e relacionando tudo aquilo que nos foi mostrado. (Relato de uma estudante do EM, fevereiro/2020).

A aula com o professor Ronaldo foi uma das aulas que eu me senti mais livre em dar a minha opinião e não ter vergonha. Ela foi bem importante, principalmente, em fortalecer o trabalho em equipe e a confiança dos meus amigos. E acho que uma das coisas que acrescentou em minha trajetória escolar foi, ajudar as pessoas, não importam quem ela seja e confiar mais em mim e nos meus amigos (Relato de uma estudante do EM, fevereiro/2020).

Aqui, denotamos a importância de uma metodologia que respeite o estudante como pessoa, sua história, seus saberes e sua contribuição em sala de aula. A própria disposição do ambiente, as cadeiras em círculo e as mesas posicionadas no centro da sala proporcionou essa atmosfera de conexão e troca, tão defendido e demonstrado neste trabalho. O ambiente de aprendizagem propiciou a roda de conversa, o respeito ao debate e à posição/opinião do outro. É como se todos fossem colocados no mesmo patamar, sem hierarquias.

Neste ambiente de diálogo, os estudantes sentiram que cada um podia contribuir para as discussões com seus achados de pesquisas. Materializou-se ali um exercício de conexões, que proporcionou a eles esse conectar com o outro, propiciando a acolhida, a afetividade, bem como o respeito e a parceria propostas aqui na construção do conhecimento.

Tudo o que temos discutido até aqui mostra que, diferente do que trazem as novas DCNs-Ensino Médio (Resolução nº 03/2018), não há amarras no trabalho com as disciplinas. O que amarra o trabalho docente de qualidade está para além da configuração curricular. Imagina-se todo este trabalho com turmas menores, com mais hora atividade, com mais tempo para pesquisa e diálogo com outras áreas do conhecimento!

Acreditamos que ainda há muito o que crescer pela frente. Outras questões a debater e a defender, como por exemplo, a continuidade desse trabalho interdisciplinar dentro da escola, conectando os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo, assim como, o trabalho formativo para desenvolver nos professores a concepção que requer a interdisciplinaridade. Outra questão a debater seria, como trabalhar com os nossos próprios saberes e as ferramentas que temos dentro da escola para compreender a realidade de todas as dimensões possíveis, numa formação integral, entendendo que os conteúdos trabalhados para ganharem significado precisa se vincular à vida dos estudantes.

Além disso, dar continuidade a defesa da permanência das duas disciplinas (Arte e Sociologia) e de outras (como Filosofia e Educação Física) no currículo do Ensino Médio, áreas tão importantes para o desenvolvimento físico, social e afetivo, pois visam o desenvolvimento da autonomia intelectual do indivíduo. Há tantos outros desafios nesta caminhada! Tantas outras conexões a se efetivar na escola!

Mesmo assim, pensamos ter deixado algumas contribuições aos professores e pesquisadores que se dedicam a pensar o ensino de Sociologia. Afinal, “[...] a princípio, é impossível para os sociólogos ou qualquer um falar sobre o ‘trabalho em si’, pois não existe tal coisa”. Esta experiência nos mostrou que “existem, na realidade, diversas ocasiões nas quais o trabalho é apresentado, lido ou visto e cada uma delas pode ser diferente”. (BECKER, apud DE PAULA e MARQUES, 2010, p. 24 e 25).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Teses sobre Sociologia da Arte*. In: COHN, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. Coleção Grandes Cientistas Sociais nº. 54. São Paulo: Ática, 1994.

AGUIAR, W. *Adorno e a dimensão social da Arte*. In: Revista Urutágua. Revista Acadêmica Multidisciplinar. abr./mai./jun./jul. 2008. Mga, PR. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15aguiar.pdf> Nº 15 Acesso em: fev. 2020.

ALTMANN, E. *Sociologia, Cultura e Arte: um debate entre espaços e tempos*. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo. Vol. 54. Nº. 1, p. 70-81. jan/abr 2018. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2018.54.1.07. Acesso em fev. 2020.

ALVES, C. *Humildade*. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-64.

ALVES, E. *Saberes da Sociologia e Saberes da Arte: Sugestões de Estratégias Didáticas para a compreensão crítica da realidade pelos alunos do Ensino Médio*. In: LIMA, A. M. S. [et al]. *Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia/Ciências Sociais*. Londrina, PR: 2013.

ARNHEIM, R. *O desafio perceptivo na Educação Artística*. In: *Intuição e intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes. 1999. pp. 243-263

ARAUJO, A. *Desigualdade, participação política e juventude*. In: *As persistentes desigualdades brasileiras como temas para o Ensino Médio*. LIMA, A.; SILVA, I.; REZENDE, M. (org). Londrina: Eduel, 2011.

BARROS, M. P.; MENONCIN, C. *O uso da Arte no Ensino de Sociologia: Apontamentos a partir de Vigotski*. Disponível em: [www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SS Sociologia/trabalhos/.../GT09.pdf](http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SS%20Sociologia/trabalhos/.../GT09.pdf). Acesso em 09 ago.18

BECKER, H. *Mundos artísticos e tipos sociais*. In: VELHO, G. *Arte e Sociedade Ensaio de Sociologia da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Vol. 1. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERNARDO, H. C. *Os trabalhadores do Café: análise de uma obra de Portinari*. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo.

BIROLI, F. *Mídia, tipificação e exercícios de poder: a reprodução dos estereótipos no discurso jornalístico*. Revista Brasileira de Ciência Política. n°.6. Brasília: Julho/Dezembro, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000200004
Acesso em: 16. Fev. 2020

BOURDIEU, P. *As regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei N° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.). Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL. *Lei N° 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017 (Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional). Brasília, DF, fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Sociologia. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: DF: 1997.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n° 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Novo Ensino Médio. 2020.

CANTON, K. *Novíssima arte brasileira*. São Paulo: Iluminuras, 2001

CARNIEL, F. *et al. De volta ao cotidiano da escola: um diálogo com Lahire e Dubet*. Revista Urutagua. Revista Acadêmica Multidisciplinar. Universidade Estadual de

Maringá (UEM). Nº. 35, dezembro maio, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows-7/Downloads/36859-166862-1-PB.pdf>. Acesso em 18 jul. 2019.

CATANI, A. M. et al. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATTANI, I. B. *Ambiguidades na construção de um "gênio brasileiro"*. Novos estudos. CEBRAP. nº.79. São Paulo. Nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300014> Acesso em: 25 fev. 2020.

CAVA, L. Prefeitura do Município de Londrina. *Secretaria de Educação. Proposta Pedagógica do Município de Londrina – Artes*. Londrina, PR: 2009.

CHARLOT, B. (Org.). *Relação com o saber, formação dos Professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, Educador. In: CODO, W. (coord). *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 37-85.

DAYRELL, J. *A escola como espaço sociocultural*. 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/.../Dayrell-1996-Escola-espaco-sociocultural.pdf>>. Acesso em: 11. Ago.2018.

DE PAULA S.; MARQUES, K. *A Imagem Fotográfica como Objeto da Sociologia da Arte*. Revista de Ciências Sociais. "Sociologia e Artes Visuais". Universidade Federal do Ceará. Volume 41, número, 01, 2010.

DUARTE JUNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da Educação*. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1981.

DUARTE JUNIOR. *Por que Arte-Educação? 7. Ed*. Campinas: Papyrus, 1994.

DUARTE JUNIOR. *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, UFPR, 2003.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo, SP: Ed. Melhoramentos, 1955.

DEWEY, John. *Arte com experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2012. (Estudo: Cap. Ter uma experiência) pp. 109-141.

DUBET, F. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Ed. Du Seul, 1994.

EFLAND, A. *Cultura, sociedade, Arte e educação em um mundo pós-moderno*. In: A compreensão e o prazer da Arte. 1999, São Paulo. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. Não paginado. Disponível em: www.sescsp.org.br/sesc/hotsite/arte/index.html.

FERREIRA, E. *Relação escola e universidade: a Sociologia no Ensino Médio em perspectiva*. IN: CARVALHO, C. (org.) *A Sociologia no Ensino Médio*. Londrina: EDUEL, 2010.

FRANZ, T. *Educação: para uma compreensão crítica da Arte*. Florianópolis, SC: Ed. Letras Contemporâneas Oficina Editorial, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 15ª ed. 1996.

FRIGOTTO, G. Entrevista ao Portal de Periódicos Fio Cruz [Entrevista concedida a] Marise Ramos. *Periódicos Fio Cruz*. 30. set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

FUX, R. *Quadro operários de Tarsila do Amaral*. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral/>> Acesso em: 24 fev. 2020.

GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1997.

JOSÉ, M. A. M. *Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira*. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-95.

JUSTINA, R. D. *Parceria*. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 160-162.

KERN, E. *Práticas Digitais na Escola: Entre vetos e incômodos – as experiências sociais com recursos multimídia através do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas*. Dissertação do curso de Mestrado em Ciências Sociais. UNISINOS, RS: 2018.

KUENZER, A. Z. *A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios*. Revista Educação Sociedade vol. 32, nº116, Campinas, July/Sept. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 24 fev. 2020.

LEMOS, M. R. *Estratificação social na teoria de Max Weber: Considerações em torno do tema*. Revista Iluminart. Ano IV. nº 95. Nov/2012. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/939564/mod_resource/content/1/weber1.pdf. Acesso em: 17. Fev. 2020.

LIMA, R. *Arte, Ciência e Sociologia*. 2010. Disponível em: <<http://paginasperdidas.wordpress.com/2010/04/03/arte-ciencia-e-sociologia/>> Acesso em nov. 2012

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977. Ficha de Leitura: Cap 1 “O significado da arte para a educação” – Leitura Complementar: Cap. 2 “Importância da Atividade criadora na Educação”.

LUZ, R. S. *Trabalho alienado em Marx: A base do capitalismo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.

MACIEL, C. S. F. S. *Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE*. Revista Educação & Realidade. Vol.44 n.3 Porto Alegre, RS: 2019. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300603> Acesso em: 24 fev. 2020.

MACHADO, C. *O ensino de Sociologia na escola secundária: levantamento preliminar*. Revista Educação, nº. 13, p. 115 a 142, jan-jun, 1987.

MAGALHÃES, P. J. F. *Um olhar sobre a educação da cultura visual*. Universidade de Brasília. III Coletivo da Pós-Graduação em Arte: Entre Linhas (s/d). Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows-7/Downloads/Patr%C3%ADcia%20Janssen%20de%20Freitas%20Magalh%C3%A3es%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows-7/Downloads/Patr%C3%ADcia%20Janssen%20de%20Freitas%20Magalh%C3%A3es%20(2).pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MALTA, S. *Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança*. Espaço do Currículo. v.6, nº.2, p. 340-354. Maio a Agosto de 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/3732/9757>> Acesso em: 19. Abr. 19.

MARIANO, S. A. *Mulher e gênero na visão de empresárias do setor imobiliário de Londrina*. Revista Mediações. Londrina, v. 3, nº. 2, p. 47-54, 1998. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9307/7996>> Acesso em: 24 fev. 2020

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

MIRANDA, K.; BARROSO, M. *A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem*. Revista Latino-Americana de Enfermagem vol.12. nº.4, Ribeirão Preto. Jul/Ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000400008. Acesso em: 24 fev. 2020

MORAES, A.; GUIMARÃES, E. *Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia*. IN: Sociologia: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino. Vol. 15. Brasília, DF: MEC, 2010.

NUNES, A. L. R. *Trabalho, Arte e Educação: formação humana e prática pedagógica*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2003.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, E. A. F. Os processos de institucionalização da sociologia na Escola Secundária (1890-1970). In: SILVA, Ilei Fiorelli, GONÇALVES, Danyelle Nilin – organizadoras. *A sociologia na educação Básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

OLIVEIRA, R. A. *et al. Arte Contemporânea e ensino de Arte na Escola Básica: A difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de Artes Visuais*. Florianópolis: SC, 2008. Acesso em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/127.pdf>>

PAIVA, T. J. Tarsila do Amaral: Possibilidades de Intervenção Pedagógica no ensino de Arte no Ensino Fundamental II. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais). Universidade de Brasília, DF.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte*. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Sociologia*. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PARANÁ. Ofício Circular 01/2019 – DPGE. Curitiba, nov. 2019. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/OFI_CIO_CIRCULAR_SEED_DPGE_012019.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

PEREIRA, E. *O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, nº. 32, p. 337-356, set./dez. 2015.

PLAZA, J. *Arte/ciência: uma consciência*. ARS (São Paulo) vol.1. nº.1 São Paulo 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202003000100004> Acesso em: 19. Abr. 19

PROENÇA, W. L. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. Revista Aulas: nº.4 – abril 2007/julho 2007. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/4_23.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Emílio de Menezes – Arapongas, PR, 2018.

RAGOUET, P. *Campo Científico*. In: CATANI, A. M. et al. Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTOS, A; SILVA, M. *O desenho como estratégia pedagógica na Educação Infantil*. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Curitiba: PR, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9023_6059.pdf>. Acesso em: 20. Abr. 2019.

SANTOS, A. I. *O Novo Ensino Médio: Análise do Discurso da Lei nº 13.415/2017 a partir de Michel Foucault*. Março, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323644140_O_NOVO_ENSINO_MEDIO_ANALISE_DO_DISCURSO_DA_LEI_N_134152017_A_PARTIR_DE_MICHEL_FOUCAULT> Acesso em 21 abr. 2019.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2003. [8ª ed. ver. e ampliada]

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2013. [11ª ed. ver. e ampliada]

SILVA, A. [et al.]. *Sociologia em movimento*. 1. Ed. São Paulo, SP: Moderna, 2013.

SILVA, I [et al.]. *Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa*. Londrina: UEL; SET-PR, 2009.

SILVA, I. [et al.]. In: Fundamentos Teóricos – Metodológicos das Disciplinas da Proposta Pedagógica Curricular, do curso de Formação de Docentes – Normal, em Nível Médio. Curitiba: PR, SEED. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proposta_formacao_docentes.pdf> Acesso em: 21 abr. 2019.

SILVA, M. N. *O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe?* Revista Mediações. Londrina, vol. 5, nº.2, p. 99-124. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9162/7757>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SILVA, S. P. *As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Londrina. Paraná.

SIMONI, A. P. *Campo Artístico*. In: CATANI, A. M. et al. Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TRINDADE, D. F. T. *Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências*. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

VELHO, G. *Arte e Sociedade – Ensaios de Sociologia da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. *Arte-Educação: A arte como metodologia Educativa*. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 74-85. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf> Acesso em: 06 nov. 2019.

WAUTIER, A. *Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet*. Porto Alegre. Sociologias, Ano 05, nº. 09, jan/jun 2003, p. 174-214. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5877>> Acesso em: 19. ago. 2018.

WEINHEIMER, G. *Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea*. 2019. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197054/001097192.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>> Acesso em: 25 fev. 2020.

ZARDO, E.; LIMA, R. *Prática social do aluno e teoria docente*. In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Vol 1. Livro on line. SEED. Curitiba, PR: 2014.

Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. Blog de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais. Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <<https://escsunicamp.wordpress.com/2011/11/30/sociologia-no-ensino-medio-o-estranhamento-e-a-desnaturalizacao-dos-fenomenos-sociais-na-pratica-pedagogica/>> Acesso em: 11. Ago. 2018.