



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GREGÓRIO ANTONIO FOMINSKI DO PRADO

**QUANDO O ENSINO DESAFIA A CIÊNCIA:
ALGUMAS QUESTÕES PRESENTES NOS PROCESSOS DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA SOCIOLOGIA**

Londrina
2014

GREGÓRIO ANTONIO FOMINSKI DO PRADO

QUANDO O ENSINO DESAFIA A CIÊNCIA:
ALGUMAS QUESTÕES PRESENTES NOS PROCESSOS DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial a obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Londrina
2014

Ficha catalografica
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P896q Prado, Gregório Antonio Fominski do.
Quando o ensino desafia a ciência : Algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da sociologia / Gregório Antonio Fominski do Prado. – Londrina, 2013.
226 f : il.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Humanas, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia – Estudo e ensino – Teses. 2. Sociologia – Prática de Ensino – Teses. 3. Sociologia (Ensino médio) – Teses. 4. Educação – formação – Teses. I. Silva, Ileizi Luicana Fiorelli. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316:37.02

GREGÓRIO ANTONIO FOMINSKI DO PRADO

QUANDO O ENSINO DESAFIA A CIÊNCIA:
ALGUMAS QUESTÕES PRESENTES NOS PROCESSOS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial a obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
UEL – Londrina – PR

Prof. Dra. Angela Maria de Souza Lima
UEL – Londrina – PR

Prof. Dra. Anita Handfas
UFRJ – Rio de Janeiro - RJ

Londrina, 21 de fevereiro de 2014.

“A grandeza de um homem se define por sua imaginação. E sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo” (Florestan Fernandes).

“A tarefa do homem consiste em fazer com que de certas condições surjam novos pensamentos e, dos pensamentos, novas condições.” (Droysen, T. G. 1893, pp. 45-46 § 79 apud Mannheim, 1950. p. 186).

AGRADECIMENTOS

Aos alunos do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva – Rolândia –PR.

Aos professores, à direção e aos funcionários do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva.

Aos professores do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

Aos funcionários do Departamento de Ciências Sociais e da Secretaria de Pós-graduação do CLCH – UEL.

Aos professores e companheiros de pesquisa em Ensino de Sociologia: Prof^a. Esp. Silvia Longuin Motta, Prof. Esp. Wesley Sanches Moreira (Bart), Prof. Tázio Gaspari Vieira, Prof^a. Esp. Aline Grazieli Rodrigues de Sales Borges, Prof^a. Esp. Rosirene Paula de Alvarenga.

Aos companheiros de pesquisa: Me. Eduardo Carvalho Ferreira, Me. Átila Rodolfo Ramalho Motta e Me. Alexandre Jeronimo Correia Lima.

Aos pesquisadores do projeto LENPES.

À CAPES, pelo fomento.

À professora Dr^a. Anita Handfas por contribuir com questões salutaras ainda na graduação e aceitar a participação como banca de defesa no Mestrado.

Ao amigo Pedro Henrique Brunozzi Cestari.

Aos amigos da turma de Mestrado em Ciências Sociais – UEL – 2011.

À Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima, pela amizade, pelas conversas, e pelas histórias entrecruzadas de vida.

À Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, por ser mais que uma amiga orientadora.

À Prof^a. Dr^a. Maria José de Resende, pelas importantes ajudas durante toda trajetória acadêmica.

Aos familiares, em especial a minha amada mãe Beatriz Fominski do Prado e meu amado pai José Aparecido do Prado. Aos meus avós, Maria Rodrigues do Prado e Antonio Emídio do Prado.

À minha esposa, Regiane Aparecida Alvarenga, por ser minha inspiração, a qual permitiu que eu descobrisse a certeza e a consciência do que é o AMOR.

À Deus, por ser minha fonte de vida e AMOR.

PRADO, Gregório Antonio Fominski do. **Quando o ensino desafia a ciência:** algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

O *ensino* desafia a *ciência* em dois momentos: quando a linguagem científica conceitual atinge seu limite de explicação e não consegue explicar a realidade e quando os conceitos são reificados. O objeto da pesquisa é a reflexão sobre os obstáculos epistemológicos que o ensino da *Imaginação Sociológica* encontra em um tipo de cientificidade marcada pela racionalidade reificada. O objetivo geral da presente dissertação é fundamentar epistemologicamente, a partir da observação e análise das aulas e das atividades discursivas dos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva – Rolândia – PR, durante os anos de 2011 a 2013, o processo de *Imaginação Sociológica*, evidenciando que tanto nas bases teóricas quanto nas bases morfológicas das ciências sociais é possível encontrar fundamentos para justificar o uso de um processo abstrato e criativo para desvelar e propor entendimentos dos fenômenos, relações e ações sociais. As principais problemáticas a serem investigadas pela pesquisa são: por que a *Imaginação Sociológica* encontra desafios operacionais nas bases epistemológicas? Por que e como o Ensino de Sociologia expõe esse problema epistemológico justamente no nível médio de ensino? Em quais situações práticas de ensino esse problema vem à tona? Quais experiências e práticas revelam esse problema? A hipótese é que a racionalidade instrumental, que parece pautar as práticas, orientações e teorias educacionais, “reificam” os conceitos, teorias e a linguagem sociológica, provocando o desencontro entre ciência, ensino e *Imaginação Sociológica*.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. *Imaginação Sociológica*. Epistemologia.

PRADO, Gregório Antonio Fominski do. **When teaching science challenge: some issues in the processes of teaching and learning of sociology..** 2014. 226 p. Dissertation (Master of Social Sciences) - State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

Teaching defies science on two occasions: when the conceptual scientific language reaches its limit of explanation and cannot explain the reality and when the concepts are reified. The object of research is the reflection on the epistemological obstacles that education of the Sociological Imagination find on a kind of scientificity marked by reified rationality. The general aim of this dissertation is epistemologically support, from the observation and analysis of classes and discursive activities of high school students of State College Professor Francisco Villanueva, Rolândia, PR, during the years 2011 to 2013, the process of Sociological Imagination, showing that both the theoretical basis as the morphological basis of the social sciences is possible to find reasons to justify the use of an abstract and creative to uncover and propose understandings of phenomena, relations and social activities. The main issues to be investigated by this research are: why the Sociological Imagination finds operational challenges at the epistemological bases? Why and how the Teaching of Sociology exposes this epistemological problem just at the high school level? In what practical teaching situations this problem comes up? What experiences and practices reveal this problem? The hypothesis is that instrumental rationality that seems to guide practices, orientations and educational theories, reify the concepts, theories and sociological language, causing the mismatch between science, education and Sociological Imagination.

Keywords: Teaching Sociology. Sociological Imagination. Epistemology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Turmas observadas - Ano 2011.....	79
Quadro 2 -	Turmas observadas - Ano 2012.....	79
Quadro 3 -	Turmas observadas - Ano 2013.....	79
Quadro 4 -	Turmas e matrículas no ano de 2012	81
Quadro 5 -	Turmas e matrículas no ano de 2013	82
Quadro 5 -	Turmas e matrículas no ano de 2013	83
Quadro 7 -	Rendimento escolar – dados preliminares.....	83
Quadro 8 -	Organização Semestral – Bloco – Noturno Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva – Rolândia PR – Matriz Curricular - Ano Letivo 2013 / Turno: Noite.....	92
Quadro 9 -	Expectativas de aprendizagem.....	97
Quadro 10 -	Fundamentações e critérios para análise.	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 POR QUE A <i>IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA</i> ENCONTRA DESAFIOS OPERACIONAIS NAS BASES EPISTEMOLÓGICAS?	23
1.1 <i>O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS</i>	23
1.2 <i>A IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA COMO CAPACIDADES ASSOCIADAS E PROCESSUAIS: COMO A TENTATIVA DE SEU ENSINO REVELA OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS?</i>	33
CAPÍTULO 2 POR QUE E COMO O ENSINO DE SOCIOLOGIA EXPÕE ALGUNS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS JUSTAMENTE NO NÍVEL MÉDIO DE ENSINO?	65
2.1 REVISITANDO A DISCUSSÃO SOBRE OS UNIVERSAIS FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS: RAÍZES DOS PROBLEMAS PRESENTES NO ENSINO DA SOCIOLOGIA	65
2.2 COMO OS UNIVERSAIS SÃO SINTETIZADOS NA ESCOLA: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS E DOS PLANOS DE AULA	78
2.3 O AMBIENTE EDUCACIONAL – COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO VILLANUEVA – ROLÂNDIA PR	80
2.4 A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL DO COLÉGIO: O “CAMPO” EDUCACIONAL E ESTRUTURA CURRICULAR SEMESTRAL – BLOCADO	84
2.4.1 O “Campo” Educacional	85
2.4.2 Estrutura Curricular Semestral – Blocado	90
2.5 O PERÍODO NOTURNO – ESPECIFICIDADES E INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM	95
2.6 PROGRAMAS CURRICULARES – O PLANO DE TRABALHO DOCENTE	96
CAPÍTULO 3 COMO OS TIPOS DE COMPREENSÃO DE CIENTIFICIDADE DA SOCIOLOGIA ATUAM NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA: ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS E DAS ATIVIDADES DISCURSIVAS DOS ALUNOS DOS ANOS DE 2012 E 2013	106

3.1	OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	108
3.2	OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DISCURSIVAS DOS ALUNOS.....	113
3.3	1ª ETAPA: PERCEPÇÕES SOBRE O QUE É ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA.....	117
3.4	2ª ETAPA: COMO O <i>ENSINO DE SOCIOLOGIA</i> FOI ENCAMINHADO	120
3.5	3ª ETAPA: RELAÇÃO ENTRE TEORIAS, CONCEITOS, MÉTODOS, CONTEÚDOS E <i>IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA. ANÁLISE COMPARATIVA DAS PROGRESSÕES SERIAIS DE 10 ALUNOS.....</i>	138
3.5.1	Acompanhamento Processual 1 – 5 Alunos que Passaram do 1º Ano 2012 para o 2º Ano 2013.....	143
3.5.2	Acompanhamento Processual 2 – 5 Alunos que Passaram do 2º Ano 2012 para o 3º Ano 2013.....	165
CAPÍTULO 4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS		183
4.1	RESULTADOS – ACOMPANHAMENTO PROCESSUAL: CONSTATAÇÕES SOBRE A <i>IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA</i> NA PROGRESSÃO ANUAL.....	183
4.2	RESULTADOS – AS CAPACIDADES QUE CARACTERIZAM A <i>IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA</i> : QUANDO E COMO AS CAPACIDADES APARECERAM?.....	184
4.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERENCIAS.....		193
ANEXOS		199
ANEXO A -	Resolução nº. 5590/2008 da Secretária de Estado da Educação	200
ANEXO B -	Instrução 021/2008 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, assunto: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio	201
ANEXO C -	Plano de trabalho docente – Série 2º F e D.....	207
ANEXO D -	Plano de trabalho docente – Série 1º H e 1º F.....	212
ANEXO E -	Plano de trabalho docente – Série 2º F	218
ANEXO F -	Plano de trabalho docente – Série 3º D e 3ºF.....	222

INTRODUÇÃO

O *ensino* desafia a *Sociologia* como *ciência* quando percebemos os elementos que compõem a explicação das etapas da elaboração dos conceitos e teorias durante os processos de ensino-aprendizagem. Na experiência de ensinar os conteúdos de Sociologia no Ensino Médio, no diálogo com os estudantes encontramos as inúmeras possibilidades de desenvolvimento da *Imaginação Sociológica*. Entretanto, encontramos também os inúmeros obstáculos para aprendizagem dos estudantes (FERREIRA, 2011). As dificuldades de explicação de conceitos, teorias e modos de abstração sobre os fenômenos sociais durante as aulas expuseram inúmeras dificuldades do próprio fazer dessa ciência. Em um primeiro momento, poderia parecer que eram limites e problemas didáticos, mas com a observação e análise de alguns materiais pudemos perceber que são dificuldades presentes também no fazer científico. De outro modo, buscamos nesta dissertação averiguar quais são as principais questões que o *Ensino da Sociologia* enseja para a ciência-Sociologia.

Como professor de Sociologia no Colégio Estadual Francisco Villanueva, em Rolândia, município localizado no norte do Paraná, nos anos de 2010 a 2013, decidi controlar o processo, observando e anotando o processo de ensino-aprendizagem. Fui privilegiado com a possibilidade de lecionar para as mesmas turmas nesses anos. Dessa forma, ministrei aulas para o primeiro ano em 2011, do qual, em 2012, alguns alunos estiveram no segundo ano e, depois, no terceiro ano, em 2013. Ministrando aulas nas três séries e, ainda mais, para alguns mesmos alunos acompanhando seu desenvolvimento em dois ou três anos, possibilitou a organização metodológica desta investigação. Detalharei melhor no primeiro capítulo, contudo resumimos aqui os passos desta investigação.

Um primeiro problema que foi se evidenciando conforme avançamos as investigações refere-se ao modo de fazer nossa ciência social, que passa pelo processo de reificação dos conceitos, quando eles não servem para o pesquisador operar seu pensamento, mas servem como discurso que tudo explica sem problematizar e muito menos teorizar sobre o empírico. Esse limite já explicitado por Lucacs, Goldman e Mannhein fica muito evidente nas aulas de Sociologia nas escolas, quando o professor reproduz o mesmo obstáculo do processo de pesquisa; o que se observa no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da insistência desse dado nas observações em sala de aula e nos materiais coletados, começamos a questionar a ciência e os modos de fazer Sociologia. Por essa razão entendemos que o ensino estava desafiando a ciência, uma vez que, se como estudante no curso de graduação e nas pesquisas realizadas, não teria superado plenamente esse obstáculo, o da reificação dos conceitos e teorias, como professor eu não poderia escapar desse desafio: exercitar e ensinar outros a exercitar a *Imaginação Sociológica*. Em suma, o ensino desafia a ciência em dois momentos: quando a linguagem científica conceitual atinge seu limite de explicação e não consegue decifrar a realidade e quando os conceitos são reificados.

Assim, o ensino desafia a ciência quando a cientificidade, a partir de teorias e conceitos “reificados”, constitui-se em um fim em si mesmo e não é suficiente para entender e explicar uma realidade social. Com efeito, as experiências, práticas, formas e conteúdos que configuram o *Ensino de Sociologia* desafiam a própria Sociologia a repensar suas bases epistemológicas a fim de garantir seu desenvolvimento e fortalecimento no campo científico.

Na Universidade Estadual de Londrina – UEL, o aluno de Licenciatura no 5º período, início do 3º ano, é apresentado às questões sobre a realidade educacional brasileira, com ênfase na Sociologia como disciplina no Ensino Médio, com seus desafios e oportunidades. A partir do 6º período, o aluno de licenciatura vivencia nas disciplinas de Estágio Supervisionado a realidade prática da Sociologia em sala de aula e, no final das observações e reflexões, concluindo a licenciatura, o licenciando apresenta um trabalho de conclusão de curso versando sobre a temática.

Foi justamente nessa fase de estudos que algumas preocupações me motivaram a estudar as bases científicas que conferem legitimidade à Sociologia. Abordando as questões mais epistemológicas da Sociologia, concluí o curso de Ciências Sociais com o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – intitulado “O Processo Cognitivo na Relação Ensino/Aprendizado em Sociologia”, em 2010, sob orientação da Profª. Dra. Angela Maria de Sousa Lima. Nessa primeira pesquisa, a problemática central residia nas especificidades científicas da Sociologia inserida na realidade de Ensino Médio nas escolas do Paraná. A principal preocupação era apontar as dificuldades das Ciências Humanas serem operacionalizadas, em certa medida, pela racionalidade das Ciências Naturais.

A ruptura que a disciplina de Sociologia provocava nos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio não representava apenas uma novidade de temas e métodos, a constatação do TCC foi que a Sociologia apresentava bases epistemológicas que divergiam das bases das ciências naturais como a Física, a Matemática e a Química, fato que gerava nos jovens alunos algumas dúvidas com relação à certeza do conhecimento transmitido. Porém, é também duvidando da certeza dos conhecimentos sociais que os alunos começaram a questionar as ciências naturais e humanas, o que permitiu refletir sobre a historicidade das ciências. Nesse primeiro trabalho de pesquisa, a conclusão foi que devido às ciências humanas, especificamente a Sociologia, apresentarem bases epistemológicas diferentes das bases das ciências naturais, o processo de ensino aprendizagem encontrava barreiras na medida em que a regra procedimental e limitadora da ciência dura impedia a investigação criativa, a curiosidade consciente; enfim, dificultava a *Imaginação Sociológica*.

Na sequência da trajetória acadêmica, as preocupações tomaram como foco a *Imaginação Sociológica* inserida no *Ensino de Sociologia*. Em 2010, a entrada na Pós-Graduação no curso de “Especialização em *Ensino de Sociologia*” da Universidade Estadual de Londrina – UEL favoreceu as reflexões sobre a realidade da Sociologia como disciplina no Ensino Médio, sobretudo, ao contextualizar as formas burocráticas, políticas, teóricas e metodológicas com que a Sociologia se insere na Educação Básica.

Nessa fase acadêmica, que foi acompanhada pelas aulas que ministrava para o Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, em Rolândia, pude verificar que era justamente a forma procedimental da racionalidade das ciências naturais que limitava o desenvolvimento da *Imaginação Sociológica*, tendo em vista que a historicidade do conhecimento não era levada em consideração. O objeto de pesquisa da monografia para conclusão de curso intitulada: “A *Imaginação/Percepção Sociológica*: Um olhar sobre a abordagem epistemológica no Ensino Médio” foi a reflexão sobre as possibilidades dos conceitos de imaginação e percepção sociológica serem abordados pela epistemologia das Ciências Humanas. A problemática residia nas etapas epistemológicas que permitiam o uso da abstração da *Imaginação Sociológica*. E a conclusão da monografia foi que nas próprias bases epistemológicas, teóricas e morfológicas da Sociologia a fase de observação e construção do objeto de estudo

não só permitia, mas tornava necessária certa dose de abstração, na medida em que o aluno deveria relacionar os fenômenos, fatos e relações em uma perspectiva mais global.

Logo, essa capacidade de abstração foi identificada como uma etapa epistemológica das Ciências Humanas, e que deve ser compreendida e articulada de maneira mais rigorosa e cuidadosa, pois é justamente a *Imaginação Sociológica* somada as bases teóricas e morfológicas das Ciências Sociais que representam o diferencial da Sociologia para outras disciplinas e cria uma identidade legitimadora.

As questões que suscitaram do Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais e da monografia da Pós-Graduação em *Ensino de Sociologia*, as quais serão respondidas pela presente Dissertação de Mestrado são: Por que a *Imaginação Sociológica* encontra desafios operacionais nas bases epistemológicas? Por que e como o *Ensino de Sociologia* expõe esse problema epistemológico justamente no nível Médio de Ensino? Em quais situações práticas de ensino esse problema vem à tona? Quais experiências e práticas revelam esse problema?

A inserção da Sociologia como disciplina no Ensino Médio provoca algumas mudanças na forma com que se produz e se encara o conhecimento sociológico. Na sala de aula, algumas capacidades que caracterizam o raciocínio sociológico não são possíveis de serem articuladas pedagogicamente através do ensino por meio do discurso, que pretende garantir a fidelidade da linguagem sociológica, mas sem garantir o desenvolvimento da *Imaginação Sociológica*. Nesse sentido, observa-se um obstáculo para a relação ensino-aprendizagem de Sociologia, tendo em vista que a Sociologia é composta por uma linguagem científica conceitual, que não é apropriada como instrumento vivo de interpretação da realidade, mas que parece redundar em conceitos fragmentados e sem vida ou sem operacionalidade para os professores e para os alunos.

A presente pesquisa apresenta como objeto de estudo os debates e reflexões sobre a *Imaginação Sociológica* dos estudantes do Ensino Médio no Brasil em relação às tradições epistemológicas da Sociologia. O foco da pesquisa reside nas reflexões sobre as dificuldades epistemológicas que a *Imaginação Sociológica* encontra na própria noção de ciência herdada pelas tradições científicas que se construíram sob a égide da racionalidade das ciências físicas e naturais.

O objetivo desta dissertação é fundamentar epistemologicamente o

processo de *Imaginação Sociológica*, evidenciando que tanto nas bases teóricas quanto nas bases morfológicas das ciências sociais é possível encontrar fundamentos para justificar o uso de um processo abstrato e criativo para desvelar e propor entendimentos dos fenômenos, relações e ações sociais. O meio usado para compreender e procurar fundamentar a *Imaginação Sociológica* foi os das observações das aulas e das análises das atividades discursivas, procurando identificar como algumas formas de apreensão dos conceitos sociológicos, cotejando com os programas do professor, as diretrizes do estado do Paraná e as Orientações Nacionais, tendo como critério a discussão teórica no registro da sociologia do conhecimento. Os objetivos específicos são: resgatar, a partir de pesquisa bibliográfica, como e quais tradições científicas fundamentaram a Sociologia; identificar e refletir, a partir das teorizações de Mannheim e Elias, como as heranças epistemológicas foram constituídas a partir de universais filosóficos; identificar e entender como a cientificidade empregada na academia e na escola pode ser “reificada”; identificar e entender, a partir da associação entre as teorizações de Florestan Fernandes, Norbert Elias e Wright Mills, quais capacidades fundamentam a *Imaginação Sociológica*; identificar e entender, a partir de observação e análise em sala de aula, como o *Ensino de Sociologia* é percebido por professor e aluno na escola; identificar e entender, a partir da observação e análise das atividades discursivas dos alunos de ensino médio, como a *Imaginação Sociológica* é operacionalizada; e, por fim, identificar como a “reificação” dos conceitos dificulta as capacidades da *Imaginação Sociológica*.

A *Imaginação Sociológica* se apresenta como capacidade de abstração que, a partir de uma reflexão sobre a realidade imediata, busca compreender as relações entre a biografia e a história e entender as mais complexas realidades sociais, auxiliando a responder as causas e consequências dos fenômenos, relações e ações sociais. O processo abstrato de pensar a realidade a partir das primeiras “aparências” e buscar compreender suas relações causais ao mesmo tempo em que tenta prever teoricamente suas consequências corresponde a um caro processo inserido em todo e qualquer procedimento científico das Ciências Humanas: o processo de observação, o qual permite ao aluno/sujeito compreender não somente um objeto de estudo ou fato isolado, mas permite que ele se conheça e compreenda as influências que a sociedade provoca para os indivíduos em um cenário mais amplo.

É justamente esse processo de observar que corresponde o foco da presente dissertação, pois, é fundamentalmente nessa etapa que o processo imaginativo e criativo tem a liberdade para propor soluções teóricas e transformações sociais. No entanto, a Imaginação e a Percepção Sociológica encontram alguns desafios para sua operacionalidade, desafios que residem em parte nas bases epistemológicas da Sociologia e nas formas como se configuram a relação ensino/aprendizagem no Ensino Médio no Brasil. Na base epistemológica a *Imaginação Sociológica* enfrenta problemas da própria cientificidade padronizada, e foi a partir das práticas de ensino dentro das salas de aula do nível médio de ensino na disciplina de Sociologia, que formulei esses problemas. Portanto, por que a *Imaginação Sociológica* encontra desafios operacionais nas bases epistemológicas? Por que e como o *Ensino de Sociologia* expõe esse problema epistemológico justamente no nível Médio de Ensino? Em quais situações práticas de ensino esse problema vem à tona? Quais experiências e práticas revelam esse problema?

A hipótese é que existe um processo em que a cientificidade adquire valor e importância nela mesma, ou seja, os padrões e as convenções que determinam o que é fazer e ser ciência são mais preponderantes que o próprio objetivo científico de entender e descobrir um fenômeno. Na Sociologia, devido às tradições científicas herdadas, é possível observar essa realidade na forma como as teorias e conceitos são supervalorizados de uma maneira estanque e imutável, como se a descoberta e o entendimento da realidade social fosse exclusivamente a partir dos conceitos e das teorias. A intencionalidade científica da Sociologia, nesse sentido, é cooptada pelo próprio método, ou seja, o controle do método como meio para atingir o conhecimento de uma realidade social passa a ser o objetivo, que garante não o real entendimento do objeto de estudo, mas garante, através do poder do discurso, a legitimidade e a crença dos agentes envolvidos no mundo científico.

É possível dizer, portanto, que parece existir na Sociologia um processo de “reificação” dos conceitos e teorias, que começa na noção que os agentes têm sobre o que é Sociologia e que perpassa a formação acadêmica dos professores e chega até o ensino nas escolas. E é justamente quando chega à escola que essa ciência “reificada” é desafiada pelo ensino, pois, o *Ensino de Sociologia* exige a processualidade e a dinâmica da vida social como recurso pedagógico e científico ao mesmo tempo, ou seja, na escola os professores são desafiados pelos alunos a explicarem comportamentos e fenômenos que eles

vivenciaram no final de semana, e os professores, recorrendo às teorias e conceitos, se veem em um dilema: a experiência do aluno parece a ele que não pode ser captada pelas teorias e pelos conceitos, portanto, é uma experiência inválida cientificamente, e, os conceitos e teorias não dariam conta de explicar a experiência prática e atual do aluno, são teorias e conceitos que limitam a leitura da realidade ou, às vezes, são limitações dos professores em ler rapidamente a realidade a partir dos conceitos.

Evidentemente, podemos ter sim conceitos e teorias limitados, mas há também limitação dos professores em fazerem Sociologia, serem sociólogos quando desafiados pelos alunos através de questões e problemas novos, ainda não pensados por Marx, Durkheim, Weber, Florestan Fernandes, Bourdieu, entre outros. Quando os conceitos e teorias são “reificados”, eles se transformam em apenas acessórios discursivos e, de acordo com Lukács (1989), são coisificados e perdem a capacidade de explicação. Essa “reificação” dá-se pela primazia que a ciência e os conceitos adquirem como forma de atingir um *status* legítimo, porém, não se atentam de maneira coerente ao processo de observação, já apontado por Florestan Fernandes (1997); processo que representa o início da empreitada científica, onde é permitida e necessária a *Imaginação Sociológica*. Ao tentar desenvolver a *Imaginação Sociológica* durante as aulas de Sociologia, descobre-se a “reificação” das teorias e conceitos e, nesse sentido o Ensino desafia a Ciência, portanto, a hipótese é que a racionalidade instrumental e desencantada, que parece pautar as orientações educacionais, “reificam” os conceitos e teorias provocando o desencontro entre ciência, ensino e *Imaginação Sociológica*.

Essa pesquisa apresenta discussões e reflexões que buscam observar e analisar quais e como as heranças científicas configuraram a Sociologia e como o ensino da *Imaginação Sociológica* encontra dificuldades no nível médio de ensino e desafia a própria ciência. A primeira etapa da pesquisa constitui-se na delimitação, a partir das reflexões de Wright Mills, Norbert Elias e Florestan Fernandes, das capacidades que caracterizam a *Imaginação Sociológica*. Após essa primeira delimitação da *Imaginação Sociológica*, a pesquisa bibliográfica revisitou a discussão sobre os universais filosóficos e sociológicos, objetivando identificar as possíveis raízes dos problemas presentes no ensino da Sociologia. Essa discussão direcionou para a identificação de como os universais são sintetizados na escola e a análise dos documentos oficiais (DCNs, PCNs, e OCNs), currículos, planos de aulas,

do campo educacional e do ambiente educacional constituiu-se como uma etapa empírica com fundamentação bibliográfica a partir da Sociologia do Conhecimento via Mannheim.

Após as pesquisas bibliográficas e empíricas direcionadas à delimitação do objeto, buscou-se analisar como a *Imaginação Sociológica* é encontrada e estava sendo operacionalizada em sala de aula. Essa etapa da pesquisa consistiu-se em observações das aulas de Sociologia e em análises das atividades discursivas produzidas pelos alunos de turmas do ensino médio noturno do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, no qual venho ministrando aulas de Sociologia desde 2010, sob o regimento de contrato temporário, popularmente conhecido como PSS – Processo Seletivo Simplificado. Durante os anos de 2010 a 2013, lecionei aulas de Sociologia para as turmas do ensino médio noturno no referido colégio. Foi possível, durante esse tempo, acompanhar o processo de aprendizagem de alguns alunos que, de uma série para outra, revelaram mudanças com relação aos estudos sociológicos.

As observações das aulas abrangeram as turmas noturnas de ensino médio de 2011, 2012 e 2013. No ano de 2011 foram observadas 4 turmas de 1ºs anos, 3 turmas de 2ºs anos e 3 turmas de 3ºs anos. No ano de 2012, foram observadas 5 turmas de 1ºs anos, 4 turmas de 2ºs anos e 3 turmas de 3ºs anos. No ano de 2013, foram observadas 4 turmas de 1ºs anos, 4 turmas de 2ºs anos e 4 turmas de 3ºs anos. Além das observações, também arqueei as atividades discursivas dos alunos para posterior análise. Para análise das atividades, foram selecionadas duas turmas de cada série por semestre. Como o colégio adota a organização semestral das disciplinas, em cada ano arqueei atividades discursivas de duas turmas de cada série. Portanto, em cada ano, arqueei atividades discursivas de seis turmas: 2 de 1ºs anos, 2 de 2ºs anos e 2 de 3ºs anos. Durante os anos de 2012 e 2013, totalizaram 12 turmas, 4 de cada série, em torno de 1200 atividades discursivas. Essas atividades foram classificadas por: ano, semestre, série, turma, tipo de atividade e sequência numérica da ordem de recebimento das atividades. (Ex.: 2012-1ºsem-1ºano-turmaX-Atividade01-aluno01). A identidade dos alunos foi preservada. A primeira classificação busca analisar nas produções dos alunos como os conteúdos, conceitos, teorias e propostas de dissertação promovem a *Imaginação Sociológica*.

Uma segunda classificação foi feita para acompanhar e analisar o

possível desenvolvimento da *Imaginação Sociológica* na trajetória de um grupo de alunos ao longo das três séries. Para o segundo grupo de atividades discursivas, foram selecionados aleatoriamente 10 alunos que passaram de série durante os anos de 2012 e 2013: 5 alunos que passaram do 1º para o 2º e 5 alunos que passaram do 2º para o 3º. As dissertações do grupo de 10 alunos foram classificadas por: acompanhamento processual 1, aluno01, ano, semestre, série, atividade. (Ex.: Acompanhamento processual 1- aluno01-2012-1ºsem-1ºano-Atividade01).

Os estudos e as reflexões sobre a *Imaginação Sociológica* constituíram-se como objeto de pesquisa a partir da temática *Ensino de Sociologia*, a qual vem se desenvolvendo e adquirindo maior legitimidade no campo científico. A temática *Ensino de Sociologia*, que conta com laboratórios, eventos e encontros regionais e nacionais e ações de extensão nos colégios públicos de Londrina e região, busca refletir sobre as bases teóricas, morfológicas, pedagógicas e práticas da Sociologia inserida como disciplina escolar no Ensino Médio no Brasil.

Na busca de explicações e reflexões sistemáticas, construí esta dissertação como mais uma etapa dessa trajetória que começou na graduação e que continuará nas lidas de professor de ensino médio.

A organização desta pesquisa segue uma orientação processual que tenta resgatar primeiramente as preocupações dos trabalhos anteriores e identificar os avanços. A primeira parte da pesquisa remete ao momento em que a temática *Ensino de Sociologia* se encontra, evidenciando as ações e produções acadêmicas. Destacam-se as preocupações e reflexões feitas pelos pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina, membros e colaboradores do LENPES – Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa de Sociologia, os quais serviram como influência e bases teóricas e práticas para a presente pesquisa. A tentativa da exposição dos trabalhos sobre *Ensino de Sociologia* é acompanhar a relação dos objetos de pesquisa e os avanços conquistados, além de situar a presente pesquisa em um cenário mais amplo que mobiliza vários pesquisadores em interesses convergentes. Assim, o objetivo é identificar em que situação a dissertação foi produzida, quais questões foram levantadas pelo cenário da pesquisa em *Ensino de Sociologia* e quais avanços se esperam da presente pesquisa.

O “Capítulo 1 – Por que a *Imaginação Sociológica* encontra desafios operacionais nas bases epistemológicas?” efetua uma análise da epistemologia da

Sociologia no Ensino Médio e tenta compreender como a *Imaginação Sociológica* pode ser articulada. Nesse capítulo a questão é: por que a *Imaginação Sociológica* encontra desafios operacionais nas bases epistemológicas? A discussão e as reflexões remetem ao papel questionador e desafiador que a *Imaginação Sociológica* adquire no processo ensino-aprendizagem no ensino médio. As recentes pesquisas sobre o *Ensino de Sociologia* são usadas como argumentos para verificar como as experiências e práticas de ensino estão se desenvolvendo e buscando fundamentações epistemológicas que desafiam alguns tipos de científicas encontradas no ambiente educacional dos documentos oficiais e da escola. Nesse capítulo, ainda são feitas algumas reflexões sobre as tradições científicas que determinaram as fundamentações epistemológicas da sociologia, evidenciando que alguns procedimentos, práticas e universais científicos parecem não encontrar coerência para pesquisar os objetos da Sociologia, que são marcados pela mutabilidade. A partir dessas reflexões iniciais, o capítulo apresenta uma teorização sobre como a *Imaginação Sociológica* pode ser compreendida e articulada como uma etapa epistemológica, constituindo-se como uma associação de capacidades que une ciência, imaginação e criatividade.

No “Capítulo 2 – Por que e como o Ensino de Sociologia expõe alguns problemas epistemológicos justamente no nível Médio de Ensino?”, a ênfase é dada ao motivo pelo qual o *Ensino de Sociologia* expõe um problema de natureza epistemológica ainda no Ensino Médio e a questão a ser respondida é: por que e como o *Ensino de Sociologia* expõe esse problema epistemológico justamente no nível médio de ensino? O caminho metodológico nesse capítulo é marcado pela observação e análise do ambiente educacional (documentos oficiais, organização da escola, organização curricular) e das aulas de Sociologia ministradas.

O capítulo começa com uma densa reflexão sobre os universais filosóficos e sociológicos, trazendo a discussão sobre as raízes dos problemas epistemológicos presentes no ensino da *Imaginação Sociológica*. As discussões sobre os universais tentam evidenciar como a pesquisa e a descoberta científica de uma lei geral, marcada pela permanência, regularidade, e pela generalização influenciam no entendimento dos objetos de pesquisas da Sociologia, que são marcados pelas características processuais. A intenção da discussão é mostrar que a realidade social é mutável e permanente, específica e geral, ou seja, um tipo de científicas fundamentada apenas pelos universais filosóficos pode limitar alguns

entendimentos da realidade social por não admitir a característica processual, tanto da própria ciência quanto da própria sociedade.

A partir da discussão sobre o papel dos universais na constituição de tipos de cientificidade, o capítulo apresenta uma argumentação sobre como os universais foram sintetizados na escola no formato de currículos e planos de aulas. O objetivo é analisar como as estruturas e práticas da escola, como síntese de um tipo de cientificidade, constituem-se em possíveis obstáculos para o ensino da Sociologia a partir da *Imaginação Sociológica*.

No “Capítulo 3 – Análise das Observações das Aulas e das Atividades Discursivas dos Alunos dos anos de 2012 e 2013”, as atividades com questões e respostas discursivas são observadas, analisadas e verificadas em que medida despertaram a *Imaginação Sociológica* e qual sua relação com as bases epistemológicas. As questões norteadoras para essa fase da dissertação são: em quais situações práticas de ensino esse problema vem à tona? Quais experiências e práticas revelam esse problema? Como essas experiências ajudaram o desenvolvimento da *Imaginação Sociológica*?

Neste capítulo, a pesquisa está dividida em três etapas. A primeira etapa apresenta observação e análise das aulas, buscando identificar e entender as percepções dos agentes sobre o que seria ensinar sociologia e aprender sociologia. Ainda nessa etapa foi observado durante as aulas como a *Imaginação Sociológica* aparece e é instrumentalizada nas discussões e debates polêmicos em sala de aula.

A segunda etapa apresenta a observação e análise das respostas dos alunos às atividades discursivas. Nessa etapa, o foco foi verificar e entender como o ensino foi encaminhado, ou seja, como as questões e atividades foram elaboradas, como os conteúdos foram selecionados e relacionados com as temáticas.

Na terceira etapa, foi realizada uma pesquisa que acompanhou a trajetória de 10 alunos que passaram de ano/série. 5 alunos que passaram do 1º ano em 2012 para o 2º ano em 2013 e 5 alunos que passaram do 2º ano em 2012 para o 3º ano em 2013. Nesse acompanhamento, foi observado e analisado como os mesmos alunos aprenderam Sociologia relacionando teorias, conceitos, métodos, conteúdos e temas. O foco foi observar como e quando as capacidades da *Imaginação Sociológica* apareceram.

O “Capítulo 4 – Resultados e considerações finais” corresponde aos

resultados da observação e análise das atividades com questões discursivas relacionados com as hipóteses de “reificação” das teorias e dos conceitos. Nesse capítulo, de caráter conclusivo, os resultados foram relacionados com as discussões sobre tipos de cientificidade que limitam as capacidades da *Imaginação Sociológica*. A ênfase conclusiva se constitui na identificação da relação entre os possíveis obstáculos epistemológicos com um processo de reificação de um tipo de cientificidade que determina a Sociologia no ensino médio e é encontrada como fundamentos na dinâmica da escola.

CAPÍTULO 1

POR QUE A *IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA* ENCONTRA DESAFIOS OPERACIONAIS NAS BASES EPISTEMOLÓGICAS?

Este capítulo reflete sobre como a temática *Ensino de Sociologia* vem se desenvolvendo nas pesquisas sociológicas e quais e como os objetos de pesquisa estão sendo fundamentados. A partir do entendimento das fundamentações que pautam a temática *Ensino de Sociologia*, buscamos discutir epistemologicamente como a *Imaginação Sociológica* pode ser compreendida como uma associação das teorizações de Wright Mills, Norbert Elias e Florestan Fernandes. O propósito das reflexões e discussões é perceber como a temática *Ensino de Sociologia* coloca novos problemas para a Sociologia, e como o ensino da *Imaginação Sociológica* desafia algumas compreensões de cientificidade.

1.1 O *ENSINO DE SOCIOLOGIA* E A *IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA*: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

As recentes pesquisas sobre o *Ensino de Sociologia* no Brasil apresentam como preocupações e objetos de análise diversas temáticas que versam sobre a institucionalização, legitimação e fundamentações teóricas e metodológicas da Sociologia, sobretudo com a inserção recente da Sociologia como disciplina da Educação Básica no Brasil. A partir dessa realidade, o *Ensino de Sociologia* constitui-se em um objeto de estudo e como tal, cria temas, metodologias e reformulações teóricas.

Teoricamente, esse processo pode ser explicado tanto a partir das contribuições de Michel Foucault (*Microfísica do Poder* – 1998, *Arqueologia do Saber* – 2000, *Nascimento da Biopolítica* – 2008) quanto a partir de Basil Bernstein (*A estruturação do discurso pedagógico: Classe, Códigos e Controle* – 1996). O campo que se forma e se estrutura é carregado de tramas conceituais, discursivos, teóricos e metodológicos, isso porque também é fundamentalmente uma trama

política, que objetiva o domínio e o controle de um “discurso-saber-poder”.¹ O *Ensino de Sociologia* no Brasil tem tido êxito no processo de institucionalização como objeto de pesquisa em estruturação. Desde Florestan Fernandes a Sociologia no Brasil adquire *status* científico com acúmulo de capital para as disputas nos campos acadêmicos e científicos. Exemplo disso pode ser verificado nos vários cursos de graduação do Ensino Superior que apresentam a disciplina de Sociologia². E nesse sentido, a própria disciplinarização da Sociologia pode ser considerada uma expansão no espaço social e de acúmulo de força no campo da educação.

Pesquisas estão sendo desenvolvidas sobre o *Ensino de Sociologia*, e inúmeros são os objetos de investigação, desde a história da disciplina, passando pelas práticas e inovações metodológicas até as fundamentações teóricas, científicas e epistemológicas da Sociologia. Muitos também são os agentes que estão pesquisando sobre o *Ensino de Sociologia* no Brasil; as universidades formando professores pesquisadores, inaugurando laboratórios de ensino, promovendo ações que aproximam o licenciando da realidade educacional, (semanas de Sociologia nas escolas), dessa forma, favorecendo o fortalecimento as reflexões e estudos sobre esse objeto que é ao mesmo tempo de estudo e de intervenção³.

Os casos mais expressivos podem ser observados em três áreas de atuação: os principais eventos sobre *Ensino de Sociologia*, os laboratórios de *Ensino de Sociologia* e as dissertações e teses que versam sobre o *Ensino de Sociologia*.

Os eventos de destaque que ocorreram recentemente foram o III ENESEB⁴ - Encontro Nacional sobre o *Ensino de Sociologia* na Educação Básica, que aconteceu em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará, entre os dias 31 de maio a 03 de junho, e contou com palestras, mesas-redondas, oficinas, GT's, exibição de documentários, lançamento de livros e atividades culturais; e O XVI

¹ De acordo com Foucault (1999), discurso-saber-poder são normatizações ou diretrizes aceitas que fundamentam e justificam uma “verdade”. Nesse sentido, a própria ciência encerra um campo de disputa para fazer valer um determinado “discurso-saber-poder”.

² “As disciplinas são a infraestrutura da ciência corporificada, antes de qualquer coisa, nos departamentos universitários, nas sociedades profissionais, nos manuais e livros didáticos” (LENOIR, 2004. pp. 65).

³ CARVALHO, Cesar Augusto de. **A Sociologia no Ensino Médio**: uma experiência. Londrina: EDUEL, 2010.

⁴ Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Principal**. Disponível em: <<http://www.eneseb.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

Congresso Brasileiro de Sociologia⁵ que teve como tema geral “A Sociologia como Artesanato Intelectual”, que apresentou o GT 10 – *Ensino de Sociologia*. O congresso aconteceu entre os dias 10 a 13 de setembro de 2013 na Universidade Federal da Bahia - UFBA, em Salvador – BA.

Os laboratórios de destaque são: LENPES⁶ - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia que é um projeto do Departamento de Ciências Sociais da UEL - Universidade Estadual de Londrina; o Laboratório de *Ensino de Sociologia* Florestan Fernandes⁷ que se insere no âmbito das atividades desenvolvidas na Didática e na Prática de Ensino de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; o Laboratório de *Ensino de Sociologia: USP ensina Sociologia*⁸, vinculado ao departamento de Sociologia da USP – Universidade de São Paulo; O LESOC⁹ - Laboratório de *Ensino de Sociologia* do INCIS - Instituto de Ciências Sociais da UFU – Universidade de Uberlândia – MG; O LEFIS¹⁰ - Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Todos esses laboratórios mencionados apresentam vínculos com universidades que têm desenvolvido pesquisas sobre o *Ensino de Sociologia* e já contam com algumas pesquisas, artigos, resultados, e documentos nos referidos sites. No site do o Laboratório de *Ensino de Sociologia* Florestan Fernandes¹¹ da UFRJ, é possível encontrar uma relação de artigos, dissertações, teses e livros para pesquisa que versam sobre o *Ensino de Sociologia*.

É evidente que toda uma configuração começa a estruturar-se ao redor dos problemas e promessas dessa conjuntura em que a Sociologia figura nos currículos do Ensino Médio, fazendo emergir várias demandas, como aponta Silva (2010, p.10):

⁵ Congresso Brasileiro de Sociologia. **O evento**. 2013. Disponível em: <<http://www.sbs2013.sinteseeventos.com.br/index.php>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

⁶ Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia – UEL. **Projeto LEMPES**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/apresentacao.php>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

⁷ Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes – UFRJ. **O LabES**. 2013. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/index.html>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

⁸ USP ensina Sociologia. **Laboratório de Ensino de Sociologia (LES)**. 2011. Disponível em: <<http://ensinosociologia.fflch.usp.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

⁹ LESOC - Laboratório de Ensino de Sociologia. **Apresentação**. 2012. Disponível em: <<http://www.lesoc.incis.ufu.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

¹⁰ Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia. **LEFIS**. 2014. Disponível em: <<http://www.lefis.ufsc.br/>>. Acesso em: 02 jan.2013.

¹¹ Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes – UFRJ. **O LabES**. 2013. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/index.html>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

Para cada ganho de espaço, outras demandas surgiram, tais como: necessidade de diretrizes e orientações para seleção de conteúdos e métodos de ensino, de materiais didáticos, de professores capacitados, de incremento nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, de espaços de formação continuada nas universidades, de elaboradores de questões para as provas de vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, de professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996. Entretanto, conhecer o campo de luta, que é o currículo, nos ajuda a entender que toda essa expansão não significa consolidação definitiva da disciplina ou de seus conteúdos nas escolas. Lembrar como vem ocorrendo a legalização e a legitimação possibilita uma postura mais comedida diante do processo. Postura comedida no sentido de reconhecer que ainda temos que estar atentos às reformas educacionais, mudanças curriculares e alterações na conjuntura política do País e dos Estados. Além disso, é sensato admitir que temos que estruturar as áreas de metodologia e estágio nos departamentos de educação e de ciências sociais para garantir a formação inicial e continuada dos professores, nós temos que multiplicar a produção de materiais didáticos, negociar concursos públicos para professores licenciados na área, desenvolver a pesquisa sobre o ensino da Sociologia, entre outras tarefas.

É, sobretudo, no Ensino Médio que o *Ensino de Sociologia* enfrenta atualmente uma prova de fogo para garantir sua permanência e justificativa no campo. Pesquisas recentes representam a vastidão de temáticas abordadas sobre e pelo *Ensino de Sociologia*, algumas como dissertações de mestrado, outras como teses de doutorado e tantas outras apresentadas como artigos nos encontros específicos sobre *Ensino de Sociologia*. Há hoje uma aceleração da produção sobre essa temática. Podemos mencionar alguns estudos que têm ajudado a elucidar os problemas direta ou indiretamente ligados ao ensino da Sociologia nas escolas. Busco me apropriar do debate e verifico que já não é tão simples dado o aumento de pesquisas, artigos, teses e dissertações. Contudo, fiz recortes e seleções que sempre são limitadas e podem deixar de lado obras importantes.

Inseridos em uma pesquisa mais focal do *Ensino de Sociologia*, que busca compreender forma e conteúdo que a Sociologia adquire e é exercida em alguns colégios públicos do norte do Paraná, é possível destacar as produções dos membros do LENPES/UEL. As temáticas e objetivos das pesquisas recentes sobre o *Ensino de Sociologia* da UEL estão orientadas na identificação da forma que a Sociologia aparece para os alunos e professores do Ensino Médio, tentando captar o discurso que a disciplina de Sociologia adquire no ambiente educacional.

No entanto, as ações do LENPES que mais se relacionam com a presente pesquisa são as publicações de livros sobre metodologias e sugestões didáticas dos professores de Sociologia do ensino médio para os professores de ensino médio. As pesquisas e as propostas de metodologias de ensino que o LENPES vem desenvolvendo demonstram que a necessidade de ensinar Sociologia provoca questionamentos sobre a forma como a própria ciência é entendida e operacionalizada nas escolas. Assim, também nas ações do LENPES/UEL é possível verificar que a realidade de ensino desafia algumas compreensões do que seria a ciência na sala de aula.

Nos livros “Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia”¹² e “Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia”¹³, organizados por pesquisadores do LENPES, é possível perceber que as experiências e práticas dos professores de Sociologia no ensino médio constituem-se por abordagens e sugestões para elaboração de aulas. Nesse sentido, os professores assumem papel de protagonista na forma de elaborar suas aulas, sendo criativos e inovadores.

O livro “*Sugestões didáticas de ensino de Sociologia*”, lançado em 2012, é composto por 42 artigos que apresentam sugestões para o ensino de Sociologia no nível médio de ensino. Os artigos representam um “guia” para outros professores, que podem usar as reflexões na elaboração de suas próprias aulas, de acordo com suas especificidades e objetivos.

O livro “Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia”, publicado em 2009, é fruto do trabalho de parceria entre o Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão de Sociologia da UEL (LENPES), o Colégio Estadual Altair Mongruel de Ortigueira – PR e o Programa Universidade Sem Fronteiras da SETI-PR. O livro constitui-se como uma coleção de textos, artigos, planos de aulas, redações de estudantes do colégio, textos didáticos, descrições e relatórios de atividades, inspiradas nas atividades desenvolvidas no colégio. A partir dos textos, artigos e planos de aula, apresentados em uma grande diversidade temática, é possível afirmar que a empreitada do livro ajuda a entender as fronteiras entre a ciência e a escola, a pesquisa e o ensino e como essas ações provocam novas possibilidades de associação entre teoria e prática.

¹² LIMA, Ângela Maria de Souza et al. **Sugestões didáticas de ensino de Sociologia**. Londrina: UEL, 2012.

¹³ SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli et al. **Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia**, Londrina: SETI-PR, 2009.

Os dois livros publicados como sínteses de ações e experiências práticas dos agentes da pesquisa sociológica (professores, alunos e demais profissionais da educação) evidenciam que o *Ensino de Sociologia* não se constitui apenas como um tema. Cada vez mais observamos que a Sociologia na escola, além de desafiar algumas compreensões de ciência, desafia também alguns entendimentos sobre a própria sociedade, ao abordar e questionar problemas sociais antes naturalizados na sociedade. Dessa forma, as práticas e experiências dos agentes do *Ensino de Sociologia* fundamentam o caráter de mudança e de desafio que o tema representa para a Sociologia e para a sociedade. As pesquisas recentes servem de evidências sobre a diversificação de temas e problemas relacionados ao objeto de estudo "*Ensino de Sociologia*". As experiências dos professores e dos estudantes ensejam reflexões sobre metodologias, teorias pedagógicas, teorias sociais e fundamentos da sociologia.

A trajetória das três últimas dissertações produzidas pelos pesquisadores do LENPES que versam sobre o *Ensino de Sociologia* indicam um esforço de sistematização das preocupações supracitadas. Os pesquisadores que concluíram o mestrado em Ciências Sociais da UEL – Universidade Estadual de Londrina – entre os anos de 2011 e 2012, tendo como temática o *Ensino de Sociologia* foram: Prof. Me. Eduardo Carvalho Ferreira com a dissertação intitulada "Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia" com defesa em 2011; Prof. Me. Átila Rodolfo Ramalho Motta com a dissertação intitulada "Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento escolar" com defesa em 2012; e Prof. Me. Alexandre Jeronimo Correia Lima, com a dissertação intitulada "Teorias e métodos em pesquisa sobre *Ensino de Sociologia*" (2012).

O objetivo da exposição dos referidos trabalhos é o de situar esta pesquisa no âmbito do LENPES. Assim, pretende-se demonstrar o contexto de produção desta dissertação, quais questões foram levantadas pelo cenário da pesquisa em *Ensino de Sociologia* e quais contribuições se esperam da presente pesquisa.

As três últimas dissertações produzidas pelos pesquisadores da UEL são atravessadas teoricamente e conceitualmente pela sociologia do conhecimento via Mannheim e pela sociologia do currículo via Bernstein. Essas abordagens caracterizam essas produções, que objetivam o entendimento da configuração da Sociologia como disciplina escolar nas práticas, estruturas e organizações dentro da

escola, ou seja, busca compreender como a produção de conhecimento configura novas práticas pedagógicas e educacionais, inaugurando novas condições sociais no ambiente da escola.

A pesquisa de Ferreira (2011) apresenta como objeto a noção de conhecimento escolar de Sociologia mobilizada para estruturar as práticas pedagógicas no sistema de ensino e elenca como problemáticas as seguintes questões: podemos falar de uma noção de conhecimento escolar de Sociologia? Quais? Em que se baseiam? Quais são seus limites e possibilidades? Em quais princípios pedagógicos elas se fundamentam? Será possível que existam noções diferentes de conhecimento escolar de Sociologia? Ou existiria apenas uma noção “universal” que se modifica em suas formas de sistematização dos currículos e das práticas de ensino? A pesquisa de Ferreira (2011, p. 28) avança ao apresentar as seguintes reflexões como hipóteses:

Assim a hipótese geral do trabalho está fundamentada na compreensão de que o conhecimento escolar de sociologia e o seu ensino têm construído sua legitimidade a partir de uma suposição que abarca a possibilidade de existir uma homologia entre as duas terminalidades e as práticas de compreensão e intervenção na realidade social. Entretanto, são as discrepâncias produzidas por essa razão que acabam construindo obstáculos para as suas práticas e concepções de ensino. Ora, é precisamente a compreensão dessa discrepâncias – entre fins e meios – que precisamos entender. Para isso, teremos de colocar em suspeição algumas de nossas teses mais genéricas e praticar um exercício de compreensão da lógica e da racionalidade própria as situações de ensino. A hipótese é a existência de certas homogeneidades e regularidades, mas que não representam, necessariamente, um consenso em torno da noção de conhecimento escolar de sociologia.

As reflexões da pesquisa de Ferreira (2011) revelam que a forma com que conhecimento escolar de Sociologia e seu ensino se relacionam criam obstáculos. Primeiramente por supor que a compreensão de conhecimento escolar de Sociologia e ensino correspondem ao mesmo processo e segundo por acreditar que na narrativa da linguagem científica conceitual contém associações e fundamentações de outras áreas do saber, o que acaba provocando um consenso inexistente do que seria o conhecimento sociológico e, dessa forma, limitando e criando obstáculos para o entendimento da realidade social.

Nas hipóteses de Ferreira (2011) é possível encontrar pontos correlatos com as problematizações da presente dissertação. Quando Ferreira

(2011) identifica que as discrepâncias entre a compreensão de conhecimento escolar de Sociologia e seu ensino cria obstáculos, é possível perceber relação com a compreensão de que um tipo de cientificidade encerrada apenas no domínio da linguagem conceitual apresenta limites para o ensino da *Imaginação Sociológica*, ou seja, os *meios* (alguns tipos de cientificidade) não são suficientes para alcançar alguns *fins* (entendimento dos fenômenos e realidades sociais).

A pesquisa do Prof. Me. Átila Rodolfo Ramalho Motta tem como objeto de investigação a forma como a Sociologia configura-se no ensino médio a partir de circunstâncias que influenciam na formação de sua identidade. Motta (2012) observa as determinações dos documentos oficiais que estruturam e organizam o currículo e a formação dos professores que ministram aulas de Sociologia. A problemática da pesquisa é baseada nas questões: que Sociologia é essa ensinada nas escolas públicas de ensino médio do Paraná por professores com diferentes formações? Existe um discurso pedagógico hegemônico quanto à fundamentação e prática da disciplina? Ou teríamos um quadro configurado a partir de diversas “Sociologias” no ensino médio? A dissertação de Motta (2012) contribui para a identificação dos dados objetivos que revelam como a forma e o conteúdo que configuram a Sociologia no ensino médio é devedor aos agentes que estão diretamente envolvidos no processo e que, devido às formações diversas dos professores, houve diferentes percepções do que seria a Sociologia e do que seria ensiná-la, fato que provocou a sedimentação de discursos pedagógicos diferentes. As hipóteses da pesquisa de Motta (2012, p. 18-19) são:

Acredito que uma parcela significativa dos professores não formados em Ciências Sociais tende a conceber a disciplina de Sociologia com um caráter menos científico, ou seja, destituída dos pressupostos teóricos da ciência acadêmica de referência. Suponho que esses professores percebam a disciplina a partir de uma visão mais instrumental e voltada à preparação dos alunos para o chamado exercício de uma postura cidadã e para qualidades necessárias ao mercado de trabalho; acredito também que uma parcela significativa dos professores formados em Sociologia tende a conceber a disciplina a partir dos pressupostos da ciência de referência, conferindo às aulas um caráter mais científico, ou seja, ficando mais próximo (ou ainda, dialogando com maior facilidade) da proposta da Sociologia Crítica, presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia.”

A síntese dos resultados da pesquisa podem ser verificadas no

seguinte trecho:

Não basta, pois, pensarmos a concepção dos professores acerca disciplina apenas entre dois polos “cidadania” e “ciência”, como se fossem opostos, ou mesmo, antagônicos entre si. Há que se ter em mente que as relações de poder que perpassam um discurso disciplinar podem ou não encontrar eco no exercício do controle pedagógico, ou seja, uma classificação fortemente científica pode encontrar uma prática pedagógica que valorize o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da cidadania; ao passo que uma fraca classificação pode encontrar uma avaliação que preze por uma rigidez maior dos conceitos científicos trabalhados (MOTTA, 2012, p. 152).

A pesquisa de Motta (2012) levantou os dados sobre a quantidade de professores formados e não formados no Paraná atuando no *Ensino de Sociologia*; além de verificar como a formação desses professores pode influenciar na forma como o discurso pedagógico aparece em sala de aula. Embora o objetivo da pesquisa de Motta (2012) tenha sido na identificação do discurso pedagógico presente na disciplina de Sociologia no ensino médio, resultados dessa pesquisa levam-nos à elaboração de uma questão ligada aos problemas desta dissertação: a aposta no discurso pedagógico com forte classificação científica pode se constituir em uma “reificação” da própria ciência?

A pesquisa do Prof. Me. Alexandre Jeronimo Correia Lima, intitulada “Teorias e métodos em pesquisa sobre *Ensino de Sociologia*”, defendida em 2012, apresentou como objeto a estruturação do discurso pedagógico da disciplina de Sociologia no ensino médio. A partir das reflexões sobre as relações de poder e controle presente na produção social do conhecimento sociológico na prática pedagógica escolar, o objetivo é formalizar e testar um método de análise que esclareça a relação entre as propostas curriculares e as práticas pedagógicas referentes ao *Ensino de Sociologia*. A partir de análises dos documentos oficiais e de observações de aulas e da dinâmica de algumas escolas de Londrina, Correia-Lima (2012, p. 235) apresenta a síntese dos resultados na seguinte passagem:

Por fim, pode-se dizer que a Sociologia vem realmente se consolidando como disciplina escolar. Seu nome já não causa mais estranhamento que causava há alguns anos atrás. Suas formas e seus conceitos já começam a fazer parte do repertório do código escolar. Vulgarizados, recodificados, mas não descolados de suas fontes autorais, conceitos como “classe social”, “burguesia”, “fato social”, “luta de classes”, “campo econômico”, “campo científico”, “cultura”, (este ainda com muitas ressalvas), “etnia”, “socialismo”, “capitalismo”, “diversidade”, “alteridade”, “capital” podem ser escutados no ambiente escolar, dentro e fora das salas de aulas, tanto por alunos de Sociologia como por professores de outras disciplinas, diretores, pedagogos e funcionários. Mas o ponto principal é que seus recursos começam, timidamente, a serem requisitados por cada vez mais setores da sociedade.

A pesquisa de Correia-Lima (2012) contribui para identificação do discurso pedagógico presente no ambiente educacional e oferece instrumentos para a sua análise. Também apostando na forte classificação científica como características de poder e controle do discurso pedagógico, a pesquisa fundamenta-se nos valores e “verdades” dos universais filosóficos do que seria ciência e, no final da pesquisa, menciona o risco da Sociologia ao tentar imitar as ciências naturais, entrar em um processo de crise de identidade, não podendo renunciar os procedimentos científicos e nem se envolver em demasia com a literatura.

O trabalho de pesquisa de Correia-Lima (2012) levou-nos a algumas reformulações dos problemas, sintetizadas nas seguintes questões: o discurso pedagógico da Sociologia em seu processo de recontextualização e sedimentação no ensino médio se apresenta a partir do domínio dos conceitos e da linguagem científica e prioriza a temática da realidade estudada? É possível encontrar a primazia do domínio da linguagem conceitual em detrimento das capacidades de observar e entender a temática estudada como um problema social que afeta o aluno? A primazia na linguagem conceitual pode ser indicativo do processo de “reificação” iniciado por uma racionalidade instrumental?

As abordagens e os achados empíricos das três dissertações mencionadas mostram como as pesquisas sobre o *Ensino de Sociologia* vêm se desenvolvendo e como estão se configurando as práticas educacionais no ambiente escolar. Dialogando com as pesquisas anteriores e apropriando-se dos resultados das dissertações citadas, a presente pesquisa procura aprofundar o eixo das tradições científicas que estruturaram e nortearam a Sociologia como ciência e como essa cientificidade reverbera na nova realidade da Sociologia no Ensino Médio. Esta

dissertação objetiva identificar como o ensino da *Imaginação Sociológica* encontra obstáculos quando se pratica um tipo de compreensão do que seja a cientificidade que fundamenta a Sociologia.

O *Ensino de Sociologia* desperta e instiga problemas e desafios mais complexos, os quais se constituem como preocupações dessa dissertação. As soluções e desdobramentos desses desafios determinarão os processos futuros da Sociologia não somente como disciplina da Educação Básica, mas também da Sociologia como ciência.

1.2 A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA COMO CAPACIDADES ASSOCIADAS E PROCESSUAIS: COMO A TENTATIVA DE SEU ENSINO REVELA OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

Essa problemática aparece com mais nitidez nas reflexões sobre a *Imaginação Sociológica*, a qual se faz presente no Ensino Médio através dos processos de “estranhamento e desnaturalização”. Logo, a *Imaginação Sociológica* como uma capacidade de abstração que envolve essencialmente processos questionadores e analíticos encontra barreiras epistemológicas nos próprios universais científicos, ou seja, a imaginação nesses ditames é condicionada pelos axiomas que encerram um discurso de cientificidade padronizado e aceito e as formas de romper e inovar na construção de pensamentos, teorias e conceitos, além de não obter legitimidade científica, são vistas como diletantismo e romantismo. É justamente sobre essas problemáticas epistemológicas que a presente pesquisa objetivará analisar, respondendo pontualmente as seguintes questões: por que a *Imaginação Sociológica* encontra desafios operacionais nas bases epistemológicas? Por que e como o *Ensino de Sociologia* expõe um problema epistemológico justamente no nível Médio de Ensino? Em quais situações práticas de ensino esse problema vem à tona? Quais experiências e práticas revelam esse problema?

Observamos que a Sociologia no ensino médio promove alguns tipos de compreensão sobre o que é a cientificidade e, conseqüentemente, sobre o que é Sociologia. Entender como se fundamentam essas compreensões de cientificidade ajudam na análise dos conteúdos e métodos que são usados no ensino na escola. As pesquisas de Ferreira (2011), Motta (2012) e Correia-Lima (2012) mostram que a existência de um discurso pedagógico recontextualizado, que

difere da ciência de referência, determina o que se pensa como Sociologia e como se ensina nas escolas. O que parece haver consenso nas variações de compreensão de cientificidade é a forma com que se deve ensinar Sociologia, ou seja, o uso dos processos de estranhamento e desnaturalização estão presentes nas compreensões de cientificidade da Sociologia para o ensino médio.

É justamente nos processos de estranhamento e de desnaturalização encarados como métodos que é possível verificar a existência de quatro tipos de compreensões sobre a cientificidade da Sociologia e quais são seus principais objetivos. No primeiro tipo de compreensão da cientificidade da Sociologia, os processos de estranhamento e desnaturalização são abordados através do ensino do discurso crítico, o foco é o ensino das teorias e suas consequências políticas, aparecem como discursos contra o capitalismo, exploração e dominação. Nessa compreensão, a cientificidade é caracterizada pela aposta nas consequências políticas das teorias e conceitos.

No segundo tipo de compreensão da cientificidade da Sociologia, os processos de estranhamento e desnaturalização são operacionalizados a partir do ensino do discurso do politicamente correto. A abordagem é fundamentada nos discursos de cidadania e participação política através do voto. A cientificidade nesse discurso é pautada pelas abordagens racionalistas burocratizadas, evidenciando o papel das leis e dos direitos e obrigações dos cidadãos.

No terceiro tipo de compreensão da cientificidade da Sociologia, os processos de estranhamento e desnaturalização são instrumentalizados através do ensino das teorias e conceitos pautados pelo discurso da legitimidade e do controle do conhecimento. Nesse discurso, as teorias e conceitos são encarados a partir da memorização *stricto sensu*, ou seja, o sentido fica restrito apenas ao conceito, favorecendo dessa forma para o processo de reificação, no qual o conceito adquire fim em si mesmo. Essa compreensão aparece no ensino quando os agentes (professores e alunos) adotam o discurso da legitimidade científica apenas no aprendizado das teorias e conceitos sem atentarem-se para o entendimento da realidade social. Ainda, a estrutura e a dinâmica da escola favorece essa cientificidade, pois, a necessidade de controle e de avaliação dos conhecimentos são mais coerentes com essa compreensão *stricto sensu* das teorias e conceitos.

No quarto tipo de compreensão da cientificidade da Sociologia, os processos de estranhamento e desnaturalização são instrumentalizados através do

estímulo à reflexão dos fenômenos sociais, mobilizando os conceitos e teorias em suas tradições de forma processual, ou seja, a realidade social se constitui como ponto inicial e os conceitos e teorias são usados de modo a permitir a reflexão. Nessa compreensão de cientificidade, as teorias e conceitos podem ser constantemente questionadas e reelaboradas, pois o foco é o entendimento da realidade social.

Esses quatro tipos de cientificidades teorizados coexistem na academia e nas escolas e servem para auxiliar na forma de entender como a Sociologia encontra desafios para ser ensinada. Ferreira (2011), Motta (2012) e Correia-Lima (2012) destacaram o desafio para ensinar a ciência precisamente quando identificam os processos recontextualizadores que determinam os fazeres educacionais na escola, pautando e formatando o conteúdo da Sociologia em uma disciplina. A minha pesquisa, seguindo as contribuições das pesquisas anteriores, pretende efetuar o processo inverso, observar e analisar como o ensino desafia a ciência e como esse desafio provoca questionamentos na ciência de ensinar, na metodologia de ensino.

Por isso, é necessário entender as heranças científicas que determinaram a cientificidade da Sociologia. O objetivo é identificar como uma mentalidade de época determinou algumas compreensões do que seria a ciência Sociologia e quais seriam suas fundamentações epistemológicas.

Na trajetória histórica dos fazeres científicos da Sociologia, é possível perceber caracterizações que carregam de complexidades essa nova ciência. Nas iniciações do pensamento sociológico, além dos problemas sociais, são marcantes as presenças de fazeres, métodos e rigores científicos oriundos das ditas ciências “puras”, fato que representa forte influência nos direcionamentos que levaram ao desenvolvimento da Sociologia como ciência. Nesse aspecto, a Sociologia enfrenta um dos seus maiores desafios, que residindo no campo epistemológico e cognitivo encerram não somente em complexidades de respostas, mas fundamentalmente em complexidades de entendimentos.

É justamente sobre esse desafio epistemológico, inerente aos fazeres científicos das Ciências Humanas, que analisarei como problema central a ambiência intelectual que a Sociologia como ciência e a disciplina Sociologia no Ensino Médio no Brasil enfrentam para conquistar um campo genuíno de estudo, para se legitimar e conferir maior identidade entre os jovens que se iniciam nos

estudos sociológicos na escola de Educação Básica.

No interior desta problemática, inúmeros debates são importantes, tais como: o tipo de compreensão de cientificidade das Ciências Sociais; o desenvolvimento epistemológico de uma ciência que se propõe crítica, inserida em um escopo caracterizado pelo pragmatismo e praticidade da ciência dura ou positivista; os meios epistemológicos possíveis que conferem legitimidade às ciências sociais, nesse ponto, distinguindo as correntes sociológicas que proferem discursos a favor da Sociologia como uma ciência como outra qualquer e das correntes sociológicas que advogam ser a Sociologia uma ciência específica por ser constituída e orientada por objetos de estudo com muitas particularidades; e a proposta de alguns intelectuais em relacionar um tipo de ciência pautada pelo modelo das ciências duras com uma possível percepção sensível, que teria maior efetividade para a construção e entendimento de determinados objetos de estudos.

Esses debates não só orientarão a presente pesquisa, mas também representarão os argumentos para averiguar a hipótese de que a Sociologia, de acordo com os objetivos que ela se propõe para o Ensino Médio – ser crítica, dar respostas e despertar consciência –, dificilmente irá encerrar o desafio epistemológico que enfrenta constantemente. No entanto, no próprio campo epistemológico, ou seja, nos processos de origem, alcance e justificação do conhecimento, estão postas as possibilidades de se pensar e consolidar uma ciência que seja rigorosa e procedimental, sem perder a sensibilidade para captar as particularidades do social, sensibilidade que advém da percepção sociológica ou forma livre e consciente de aprender a partir das inúmeras concorrências de fatos e relações.

Perceber na ambiência contemporânea dos fazeres sociológicos a presença da complexa relação epistemológica entre as teorias e procedimentos científicos com os objetos de estudos, com os quais as Ciências Sociais necessariamente convivem, é compreender que as inúmeras conceituações, leituras e explicações da realidade social são devedoras, em parte, de movimentos paradigmáticos que representam ora barreiras, ora balizas para a compreensão do social.

Nesse sentido, é possível questionar sobre o que é realmente central nos estudos sociológicos para o desvelar da realidade social. A respeito disso, Otávio Ianni (1990) revela alguns desses questionamentos em artigo intitulado

“A crise dos paradigmas nas Ciências Sociais”, no qual apresenta um estudo sobre a convivência de teorias explicativas de maneira simultânea, sem grandes e profundas rupturas, dizendo existir nas Ciências Sociais muito mais acúmulos e apropriações do que anulações e descartes de modelos explicativos.

Partindo do pressuposto de que a ciência começa com um problema, o que se constitui como mais importante nos conhecimentos sociológicos? Os domínios dos fazeres sociológicos que se apresentam no uso das teorias e metodologias ou as formas de observar e construir o objeto de estudo, ou seja, a percepção do problema social? Total controle das teorias e metodologias sociológicas ou a percepção de construir e entender o problema social como um objeto de estudo? São tais questionamentos que apresentam os caminhos teóricos que o *Ensino de Sociologia* pode percorrer, tendo a complexa tarefa de não se decidir arbitrariamente, mas perceber, nos ambientes educacionais das orientações oficiais, das organizações escolares e da sala de aula, qual caminho é mais pertinente. Sem deixar de pensar que a Sociologia de nada valeria se fosse uma ciência de especialistas direcionada para especialistas, parafraseando o que já disse Bourdieu (1983).

No ambiente do Ensino Médio, advogamos ser essencial apresentar a Sociologia como ciência, mas uma ciência que não se encerre apenas em mecanismos procedimentais. Pensamos em uma ciência que seja rigorosa e sistematizada, sem perder a criticidade e a criatividade. Nesse ponto, alinhamo-nos com a *Imaginação Sociológica* de Wright Mills (1975), que se constitui em um outra forma de compreender a cientificidade da Sociologia, na qual se admite um processo de imaginação, criatividade e artesanato para o conhecimento.

Sinteticamente, podemos entender a *Imaginação Sociológica* como um olhar, uma perspectiva aberta e crítica que apresenta possibilidades de despertar nos alunos uma capacidade de compreender seu cenário biográfico e histórico mais amplo e as relações que são perpassadas entre ambos. Interessante perceber que a fase em que o aluno compreende seu contexto social mais global está intimamente relacionada com uma etapa epistemológica¹⁴ essencial dos fazeres sociológicos, que é constituída pelo processo de construção do objeto de

¹⁴ Epistemologia, em síntese, constitui o estudo da origem, do alcance e da justificação do conhecimento, processos que consideramos, para os objetivos da presente pesquisa, como etapas para construção do conhecimento sociológico.

estudo, que representa não somente as delimitações do problema a ser entendido e respondido, mas, principalmente, representa o reconhecimento consciente de que aquele objeto de estudo só poderá ser construído mediante uma experiência, vivenciada ou apropriada, que faça sentido ao próprio sujeito, e é justamente essa experiência que traz significado e consciência para a vida do aluno/sujeito.

Nesses aspectos, podemos admitir que imaginação e percepção sociológicas encontram possibilidades, coerência e efetividade na própria epistemologia das Ciências Sociais, pois, a etapa “*sui generis*” de construção do objeto de estudo permite e torna necessária a experiência social, à qual o aluno/sujeito está intimamente ligado.

Na prática, tal processo pode ser entendido e articulado de acordo com a proposta de Ileizi L. F. Silva (2005) em “*A Imaginação Sociológica, desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes (Experiências e Práticas de Ensino)*”,¹⁵ que lendo Mills, assim enfatiza:

O papel da Sociologia seria permitir a compreensão das relações entre a história e a biografia dentro da sociedade moderna, ou seja, esse é um dos objetivos do ensino da Sociologia para os jovens, adolescentes e adultos nas escolas em que trabalhamos. Assim, para responder aos alunos a pergunta inevitável “por que temos que estudar Sociologia? Para que serve a Sociologia?”, podemos iniciar instigando-o a pensar sobre sua história de vida, sobre sua biografia de vida. Pode-se acordar com os alunos um período de paciência com a disciplina, ou seja, paciência no sentido de esperar um pouco para perceber e sentir no que a Sociologia poderá ajudá-lo, em termos de compreensão da sua vida pessoal em relação à vida social (SILVA, 2005, p. 01).

Nesse contexto, outra proposta da presente pesquisa é identificar e entender como a imaginação e percepção sociológica podem ser compreendidas e articuladas no interior das Ciências Sociais, evidenciando que o processo de construção do objeto de análise constitui-se como abordagem central nos estudos propostos.

No entanto, analisar a epistemologia nas Ciências Humanas é tarefa demasiadamente complexa, sobretudo, ao admitir que o nascimento das Ciências Humanas foi pautado em um distanciamento das representações ideológicas e filosóficas, as quais deveriam representar os caminhos para produção de

¹⁵ Roteiro apresentado no minicurso do Simpósio Estadual de Sociologia, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, nos dias 20 a 22 de Junho de 2005, em Curitiba-Pr-Brasil.

conhecimentos. Nesse ponto, já é possível observar que o *Ensino de Sociologia* sofre uma ruptura cognitiva, visto que nos moldes das Ciências Naturais, afastadas da Filosofia, não se encontra o caráter humanizante dos conhecimentos, somente as representações observáveis e objetivadas que constituem as bases dos conhecimentos válidos em uma ciência positiva, não possibilitando ao aluno a proximidade e o sentido do objeto de estudo.

As Ciências Humanas constituíram-se segundo bases científicas já existentes. Japiassu (1982) as chama de “eixos epistemológicos”, que podem ser entendidos como modelos de cientificidade que apresentam nas suas estruturas conceitos delimitados, procedimentos de investigação e garantia de objetividade. Entre os “eixos epistemológicos”, podem ser identificados o eixo da ciência rigorosa, o eixo da Biologia e o eixo da Cultura e da História, cada uma com suas especificidades.

Portanto, os “eixos epistemológicos” podem ser melhores entendidos como perspectivas de olhares de uma realidade, nesse sentido, revelando a complexidade e os problemas enfrentados pelas Ciências Humanas para legitimar-se. Ao adotar uma perspectiva teórica e metodológica já existente, as Ciências Humanas estão preocupadas em justificar seu acesso à positividade, entretanto, ao assumir essa postura, estão se distanciando dos seus intentos fundamentais, métodos de explicações diversos que não levam em conta o caráter interpretativo e compreensivo de uma realidade, não conseguem nem investigá-la, muito menos produzirem um conhecimento sobre ela.

Isso se torna claro quando as Ciências Humanas, seguindo perspectivas das Ciências Naturais, inserem técnicas de manipulação e de intervenção como se fossem receitas científicas em sua metodologia.

Se por um lado consegue-se mascarar com um caráter científico, por outro não consegue atingir um alto grau de certeza de um conhecimento, pois as orientações e técnicas usadas, representadas pelos “eixos epistemológicos”, determinam o fazer científico e, conforme a perspectiva, a orientação teórica assumirá outros fundamentos e outras ambições.

Norbert Elias destaca que esse processo de fundamentação epistemológica da Sociologia configurou-se de uma forma que buscava solucionar o problema da objetividade e da subjetividade, ou seja, para o pesquisador sentir-se afastado (alienado) do objeto de estudo foi necessário recorrer à racionalidade do

método; porém, o método seguro e legítimo existente era pautado pelas ciências físicas e naturais.

Pode ter raramente ocorrido, entretanto, alguma situação em que a uniformidade verificada entre o nível comparativamente alto de alienação dos ramos tradicionais do conhecimento e o nível muito mais baixo de seus ramos mais recentes tenha sido exorbitante. Nas ciências físicas, não apenas o desenvolvimento e o uso de um método específico para solução de questões e teste de teorias, mas a própria estrutura de problemas e teorias pressupõem alto padrão de alienação. O mesmo método, transferido para as ciências sociais, é usado não raramente na exploração de problemas e teorias concebidos e estudados sob o impacto de forte envolvimento. Por essa razão, o uso nas ciências sociais de método afim originado das ciências físicas lhes dá frequentemente a aparência de alto nível de alienação ou de "objetividade", características de fato precárias em quem se utiliza desse método, que, em geral, serve apenas como meio de contornar as dificuldades que surgem do dilema dos cientistas sociais, sem lhes permitir, entretanto, enfrenta-las; em muitos casos, cria uma fachada de alienação, mascarando uma abordagem altamente envolvida (ELIAS, 1998, p. 129-130).

De acordo com Elias (1998), a tradição científica que a Sociologia adota para se constituir como ciência foi baseada na promessa de objetividade garantida pela capacidade das ciências naturais conseguirem se distanciar do objeto de estudo, conferindo uma suposta neutralidade nas pesquisas. Porém, essa abordagem nas ciências humanas converte-se apenas em um disfarce, na medida em que o alto envolvimento no método e na linguagem científica passa a ser considerado mais importante que o entendimento da realidade estudada.

Em consequência, uma questão crucial pode muitas vezes ser considerada aprovada e resolvida quando de fato esta ainda pendente: a questão de determinar que procedimentos e técnicas das ciências físicas são compatíveis com as tarefas das ciências sociais e os que não são. A abstração desses procedimentos específicos de um modelo geral de método científico e a frequente demanda de que isso seja a característica suprema da pesquisa científica tem conduzido a negligência ou, mesmo, a exclusão do campo da pesquisa sistemática de amplas áreas de questões que não se prestam facilmente a exploração por meio de um método cujo protótipo pertence às ciências naturais. A fim de serem capazes de usar métodos dessa espécie e de se provarem cientistas aos olhos do mundo, os pesquisadores são frequentemente induzidos a formular e a responder a questões insignificantes, deixando sem resposta outras, talvez de maior significação. São induzidos a recortar seus temas de modo a ajusta-los a seu método. O caráter exclusivo e ostensivamente final de muitos enunciados correntes sobre os métodos científicos exprime-se na estranha ideia de que os problemas que não se prestam a investigação por meio de métodos moldados naqueles das ciências físicas não dizem respeito às pessoas engajadas na pesquisa científica. (ELIAS, 1998, p 130-131)

Uma das complexidades da epistemologia nas Ciências Humanas reside no fato de serem elas orientadas por diversas perspectivas e cada uma apresenta validade diversa da outra, determinando os caminhos da ciência. Logo, enquadrar as Ciências Humanas em uma metodologia unitária é negar a existência de outras perspectivas. Tal complexidade se mostra também no *Ensino de Sociologia*. O caráter cognitivo e epistemológico expressa uma confusão para os entendimentos dos alunos de nível médio da Educação Básica. Primeiro porque existem Sociologias e segundo porque a tendência é uma perspectiva de conflitar uma com a outra, afirmando, dessa forma, uma relação de verdade e não verdade que afeta significativamente o processo cognitivo juvenil, que até então estava treinado a conceber apenas um conhecimento válido e verdadeiro, oriundo de uma única ciência.

Assim, é de suma importância reconhecer os diferentes enfoques científicos determinados pelos “eixos epistemológicos” para que as Ciências Humanas consigam alcançar, com o máximo grau de certeza, o conhecimento científico em seus diversos ramos.

Para se constituir como ciência propriamente dita, as Ciências Humanas tiveram que se basear em modelos de cientificidade já existentes. Japiassu (1982), em obra intitulada “Nascimento e Morte das Ciências Humanas”, concebe esses modelos como eixos epistemológicos, que, como dito anteriormente, apresentam um papel fundamental na explicação científica, pois, os pressupostos, princípios, critérios e fundamentos orientam-se segundo a perspectiva adotada.

No parecer de Japiassu (1982), o eixo da ciência rigorosa corresponde ao modelo mecanicista de se produzir conhecimento (Física e Matemática). Nele, a ideia de lei rigorosa e escrita específica da Matemática caracteriza sua metodologia. Nesse modelo, os objetos de análises são concretos e acabados, fato que os torna precisamente mensuráveis e sujeitos a testes empíricos. Constitui uma ciência determinista ao se processar por meio de um universo de discurso formalizado e unívoco, preocupando-se apenas em revelar relações constantes visíveis, estabelecer escalonagens precisas e articulações operatórias mecanicistas. Dessa forma, a linguagem da ciência rigorosa assume um caráter de ordem Matemática e toda sua produção científica se orienta e se propaga segundo fenômenos susceptíveis à quantificação, o que se transforma em códigos de procedimentos.

Partindo da noção de evolução, o eixo biológico constitui um modelo de cientificidade que, contrário ao da ciência rigorosa, considera o organicismo como principal fundamento para obter e produzir um conhecimento sobre determinada realidade. No eixo biológico, o dinamismo da vida é regulado internamente como um organismo que se orienta segundo suas funções. Nesse momento, observa-se que o homem apresenta interferência direta na realidade.

Sob o eixo da Biologia, Japiassu (1982) ressalta que todo fato humano corresponde a uma história natural e tal história é caracterizada pela evolução que dita uma inteligibilidade situada apenas nos fenômenos vitais. No entanto, sabemos que a realidade humana não se processa exclusivamente sob perspectivas biológicas. Assim, a hermenêutica da vida não basta, embora seja necessária, para compreender a totalidade da existência humana.

Sob o eixo da cultura e da história, afirma-se, nos pressupostos de Japiassu (1982), que a condição humana deve ser observada segundo uma perspectiva histórica e cultural, pois, os principais fundamentos explicativos são culturais, como a linguagem, a própria sociedade e as instituições. Nesse modelo de cientificidade, os fenômenos sociais e humanos são inteligíveis apenas sob um olhar histórico e cultural, que capta o grau de intencionalidade das ações correspondentes a determinadas épocas, situações e locais.

Segundo Japiassu (1982, p. 104),

O objetivo da inteligência histórica consiste em chegar a uma tomada de consciência da realidade humana em seu conjunto. A procura dessa explicação total faz das ciências históricas as Ciências Humanas por excelência. [...] Toda ciência do homem se insere num contexto cultural.

As Ciências Humanas constituíram-se sob a tutela das bases epistemológicas das Ciências Naturais. E significou um complexo problema metodológico e teórico para sua fundamentação. As Ciências Naturais têm como objeto de investigação o concreto e acabado e tal intento está diretamente relacionada em toda a sua epistemologia. De acordo com Japiassu (1982), as Ciências Humanas, ao usarem essas bases para se constituírem, invertem todo seu real objetivo, que é entender um objeto complexo, com uma dimensão abstrata e outra concreta, ao mesmo tempo e em permanente processo de construção.

As consequências dessa inversão de objetivo criaram uma imensa confusão metodológica, o que impediu o progresso das Ciências Humanas. Ao optar por um modelo de cientificidade que exclui o homem da investigação, a ciência humana exclui sua própria objetividade.

Os eixos epistemológicos com modelos de cientificidade assumem diferentes características e perspectivas; sendo portanto, objetivos, métodos e “interpretatividade” que corroboraram para um intento determinado pelo próprio eixo epistemológico. Assim, uma explicação proveniente de um determinado eixo epistemológico, seja ele físico, biológico ou cultural, não garante um profundo entendimento da realidade, pois, cada um deles é pretensão a comprovar o que sua metodologia, previamente concebida, já determinava. Maneira útil de se conseguir captar um entendimento acerca da realidade humana seria compreender as diversas perspectivas epistemológicas como formas diversas de interpretar e compreender o humano.

Optar por uma metodologia unitária é escolher apenas um enfoque, o que não seria suficiente para os reais objetivos das Ciências Humanas. Portanto, as Ciências Humanas devem ter o maior controle possível dos eixos epistemológicos existentes, pois só assim os diversos enfoques podem ser captados e compreendidos e, posteriormente, utilizados para entendimento da realidade social.

Com novos questionamentos e propensas formas de legitimar-se como ciência, as Ciências Humanas recorreram aos métodos e conceitos científicos já existentes, que representavam um elevado grau de legitimidade. O primeiro desafio das Ciências Humanas foi tentar relacionar uma ciência pautada em condições naturais e mecanicistas, que tinha como objeto de investigação o concreto e acabado, com uma ciência que o homem constituiria o objeto de investigação e o sujeito, portanto, um objeto que está em permanente “processo” de construção. É nesse ponto que se pode observar que o grau de certeza do conhecimento científico das Ciências Humanas relaciona-se profundamente com as perspectivas científicas que nortearam seu surgimento como ciência. De acordo com Elias (1998, p. 29-30),

As teorias sociológicas do conhecimento, assim como as filosóficas, relacionam-se às versões universais do conhecimento. Diferentemente das teorias filosóficas, entretanto, elas levam em consideração o fato de que um fundo social de conhecimento aprendido é o ponto de partida para todas as variedades individuais de conhecimento, sendo essa, na verdade, a característica universal do conhecimento. Os universais sociológicos, portanto, diferem fundamentalmente dos universais filosóficos. Não são abstrações idealizadas, como o modelo de um método científico abstrato da física clássica, muitas vezes apresentado como padrão universal para todas as ciências. Nem são especulações metafísicas, como a suposição de que as conexões entre causa e efeito ou outras ilustrações típicas da marcha do desenvolvimento do conhecimento existam enquanto partes de alguma esfera transcendental. Trata-se de universais de processos. A reconstrução de um processo — no curso do qual os seres humanos passaram da condição de não saber para a condição de saber ou, alternativamente, estando na condição de saber mergulharam naquela de não saber — sempre ocupa o centro da cena. Os universais das teorias sociológicas do conhecimento tem o *status* cognitivo de auxiliares indispensáveis para a construção do processo do conhecimento na forma de um modelo teórico verificável.

O debate sobre os “universais” introduzido por Elias (1998) representa um caminho com forte fundamentação epistemológica e teórica para a problemática de tentar ensinar Sociologia a partir de universais que não são sociológicos, encontrada no *Ensino de Sociologia* no nível médio. Entretanto, nas obras de Norbert Elias, assim como nas obras de Mannheim, não é possível encontrar contribuições específicas sobre o que são essencialmente os universais sociológicos, embora estes sejam processuais e mutáveis. O desafio maior para a presente pesquisa talvez seja justamente avançar para o entendimento dos universais sociológicos e, para isso, arriscar alguns ensaios é necessários.

A tutela que garantiu o *status* científico da Sociologia parece ter sido fundamentada a partir das tradições científicas da filosofia da ciência, portanto pautada por universais filosóficos. A própria noção de ciência parte do pressuposto da descoberta das leis gerais que regem o fenômeno e esse postulado é transferido também para a Sociologia.

A Sociologia, com suas fundamentações iniciais advindas da filosofia da ciência, especificamente a partir do racionalismo, empirismo e idealismo, inaugura uma ciência com forte poder de legitimação, pois vai ficar sob a tutela de epistemologias já instituídas, mas não consegue se formar como uma ciência crítica e criadora com identidade própria. O que garantirá a sobrevivência e justificativa da

Sociologia em seu surgimento vai ser a tutela de um escopo já aceito no campo científico. Esse percurso foi necessário para o desenvolvimento da Sociologia, porém, na atualidade as próprias demandas externas da realidade social exigem mudanças internas nas fundamentações epistemológicas da Sociologia. O ensino de uma imaginação e percepção sociológica é exemplo disso, o escopo que antes constituiu-se como fundamentação científica das Ciências Humanas não consegue apresentar respostas satisfatórias e os universais filosóficos começam a ser questionados sobre seus poderes explicativos para uma realidade socialmente construída e acumulada. É comum, portanto, observar esse dilema diretamente e mais claro nas salas de aula. Por isso é possível dizer que o *Ensino de Sociologia* tem a possibilidade de representar um significativo avanço para o desenvolvimento da Sociologia.

Essa ambiência epistemológica das Ciências Humanas gera para a Sociologia no interior do Ensino Médio um dilema: cabe à Sociologia despertar raciocínio crítico e percepção sociológica nos jovens estudantes ou ensiná-los a operar técnicas científicas orientadas a constituir uma “Sociografia”? Talvez a segunda opção tenha mais efetividade prática, por se tratar de um escopo de conhecimentos válidos e operacionais e já aceitos na sociedade, mas não seria Sociologia, seriam dados e informações sociais sistematicamente organizados. Além disso, qual vertente teórica iria fundamentar uma “sociografia”? Porém, também a opção de despertar a percepção sociológica não é de simples aceitação, embora seja a mais viável para os objetivos da Sociologia (ser crítica, dar respostas, despertar perguntas e despertar consciência).

A primeira barreira epistemológica que emerge é sobre as bases do aprendizado. Para despertar uma percepção, qualquer que seja, são necessários meios para perceber o conhecimento como tal, podendo ser representado como meios os sentidos, a inteligência, a intuição e a abstração. É fato que os sentidos, a inteligência, a intuição e a abstração não são facilmente passíveis de serem mensurados por se tratarem de capacidades individuais e subjetivas, porém, o ponto crucial não reside na subjetividade. Entendemos que esses meios são determinados socialmente e como tais, encontram-se treinados a operacionalizar uma fraca percepção, quase inconsciente.

Acreditamos ser pertinente, inicialmente, criar uma ruptura na forma com que os alunos adquirem e processam os conhecimentos. Essa ruptura seria

tarefa da própria ciência, que atenda anseios culturais e históricos, conforme as perspectivas dos eixos epistemológicos existentes que, de certa forma, pautam os fazeres científicos.

Na prática educativa em Sociologia, é corrente a preocupação em conferir caráter científico aos estudos, mostrando e instrumentalizando métodos e conceitos sistematizados com um objetivo claro. Através de rigores metodológicos, a Sociologia, enquanto ciência, consegue se explicar e explicar seus objetos de estudo, mesmo que estes antes se configurem como senso comum. Cabe aos métodos e às teorias identificarem e separarem o senso comum dos objetos das análises sociológicas. No entanto, a verificação da veracidade do conhecimento representa um problema de difícil solução.

A veracidade de um conhecimento sociológico é pautada pelos métodos analíticos sistematizados através da teoria ou comprovada na realidade prática da temática estudada? Afinal, a Sociologia busca um conhecimento verdadeiro? Qual verdade? Como comprovar essa verdade? São questionamentos como esses que revelam a dificuldade para os alunos de Ensino Médio que ainda não tiveram as devidas bases sociológicas, principalmente as epistemológicas, e ainda não foram instigados a operar uma imaginação e percepção.

Existe um esforço para delimitar e responder essas profundas problemáticas e nesse mesmo processo conciliar uma Sociologia crítica com procedimentos científicos levando em consideração a confirmação da verdade. Sobre esse esforço e sobre o processo de verdade, Bauman (1977, p. 152), em obra intitulada “Por Uma Sociologia Crítica”, levanta alguns questionamentos e os responde da seguinte forma:

Em que sentido pode a Sociologia crítica reivindicar um *status* científico? Se a Sociologia crítica concordar que o único conhecimento válido é o conhecimento verdadeiro, quais são seus critérios da verdade, uma vez que se negou este papel à experiência passada e à rotina diária? O conceito do “processo da verdade” é a resposta da Sociologia crítica a esta objeção crucial. A ideia essencial da verdade como processo histórico está contida em Marx.

É evidente que uma Sociologia crítica tem que ser reflexiva acerca de sua própria realidade e, na realidade, encontrar momentaneamente suas verdades. Com efeito, o conceito de “processo da verdade” de Marx adquire

relevância no interior da prática educativa de Sociologia, pois revela que os critérios formais das ciências puras não podem autenticar uma verdade sociológica. Cabem aos professores de Sociologia explicar que os critérios científicos sociológicos de uma verdade seguem uma dinâmica dialética, em que a realidade está posta e são seus movimentos e desdobramentos reais que comprovarão ou não um conhecimento. Até mesmo porque, segundo Bauman (1997, p.156),

A ciência, como vimos, está desprovida dos meios necessários para quebrar o bloco senso comum/rotina e, além disso, recusa-se a adquiri-los, apontando para as suas regras impecáveis de exame da verdade como uma objeção insuperável. Tais regras exigem que a ciência investigue somente aqueles objetos que se encontram totalmente sob o controle cognitivo dos cientistas; a ciência continua a fornecer conhecimento digno de confiança, isto é, informação conclusiva pelas quais se pode responsabilizar na medida em que os homens, cuja conduta descreve, permanecem como objetos, isto é, como coisas, devido à influência inquebrantável das condições de vida de rotina que fortalecem o hábito, sobre o qual eles não têm controle. A emancipação começa, porém, quando essas condições cessam de ser “como realmente são”, quando são postuladas numa forma que, por ainda não serem reais, escapam à metodologia científica e ao exame da verdade.

Também no “processo da verdade” é possível encontrar justificações epistemológicas para a introdução da *Imaginação Sociológica* nos fazeres científicos da Sociologia. A construção do objeto de estudo, a partir da observação, é condição essencial para qualquer trabalho de pesquisa social e, evidentemente, esse objeto será colocado em processo de comprovação de verdade na própria realidade. A imaginação e percepção sociológica terão assim dois momentos cruciais no processo de conhecimento. O primeiro será captar na realidade social, mediante a abstração, o objeto de estudo; e o segundo momento será perceber o objeto de estudo na prática, efetivando assim que a verdade está contida na própria realidade, mas que não se pode alcançar na imediaticidade.

O *Ensino de Sociologia* não constitui uma prática isolada do fazer sociológico. Ensino, reflexão e análise são desdobramentos do mesmo processo. Por isso, a prática educativa em Sociologia precisa possuir claramente os entendimentos de todas as aproximações e rupturas que conferem caráter científico à Sociologia, sendo capaz de proporcionar um estudo crítico da ciência e da própria razão prática.

As ciências e as práticas educativas, como todos os fenômenos sociais, apresentam suas definições e objetivos a partir de um conjunto de significados, normas, princípios e valores compartilhados por uma determinada coletividade, portanto, sofrendo influências da própria realidade social. As manifestações sociais constituem os substratos e os direcionamentos das práticas científicas. Os objetivos e os meios instrumentais dependem da própria realidade.

As concepções de Robert Merton e Thomas Kuhn (1975) elucidam a relação entre as práticas científicas e os significados sociais que a ciência adquire em determinado contexto. Segundo essas concepções, é necessário considerar que as instituições sociais que orientam as práticas científicas e educativas são inseridas e legitimadas na própria sociedade, promovendo suas ações de acordo com o compartilhamento de valores e significados sociais. Com isso, os problemas nas práticas educativas que a Sociologia enfrentam constantemente, podem ser entendidos também como algo inerente aos seus próprios objetos.

As especificidades da Sociologia residem tanto em seus objetos quanto em seus procedimentos epistemológicos; nos objetos por estes estarem em constantes mudanças; e nos procedimentos por necessitarem, devido às mudanças desses objetos, em processo constante de renovação, permitindo a capacidade de compreensão e de explicação.

Sobre esse processo, Ianni (1990, p. 5) observa da seguinte maneira:

Fala-se na decomposição dos modelos clássicos e na obsolescência de noções como as de sociedade, comunidade, capitalismo, divisão do trabalho social, consciência coletiva, classe social, consciência de classe, nação, revolução. Critica-se a abordagem histórica, globalizante ou holística, e preconiza-se a sistêmica, estrutural, neofuncionalista, fenomenológica, etnometodológica, hermenêutica, do individualismo metodológico e outras. Considera-se que os conceitos formulados pelos clássicos já não respondem às novas realidades. Agora, o objeto da Sociologia deveria ser o indivíduo, ator social, ação social, movimento social, identidade, diferença, cotidiano, escolha racional.

Os estudos sociológicos, diferentemente de outras ciências, não se contentam apenas com os procedimentos e os resultados. Os estudos sociológicos se preocupam em como se configuraram e se orientaram os procedimentos e como os resultados foram influenciados e influenciaram os valores e significados sociais.

Elias (1998, p. 120-121) acredita ser possível encontrar

[...] alguma luz sobre as diferenças que existem atualmente entre os padrões de certeza e de realização das ciências naturais e sociais. É muitas vezes implícito, se não declarado explicitamente, que, nas primeiras, por sua natureza exata, seus "objetos" prestam-se melhor do que os das últimas para exploração por métodos científicos, assegurando alto grau de certeza. Entretanto, não há razão para supor que os dados sociais, as relações das pessoas, sejam menos acessíveis à compreensão humana do que as relações dos fenômenos não humanos ou que a capacidade intelectual das pessoas, enquanto tal, seja desproporcional à tarefa de desenvolver teorias e métodos para o estudo dos dados sociais em nível de competência comparável àquele alcançado no estudo dos dados físicos. O que é significativamente diferente nesses dois campos é a situação dos pesquisadores e, em consequência, suas atitudes a respeito de seus "objetos"; isto é, por em um mesmo saco as *relates entre "sujeitos" e "objetos"*. Nessas relações, se são levadas em conta a situação e as atitudes, destacam-se mais claramente os problemas e as dificuldades de avanço equivalente nas ciências sociais. A meta geral das buscas científicas é a mesma nos dois campos; e descobrir, despojados de um bom número de crostas filosóficas, de que modo os dados observados se conectam. As ciências sociais, entretanto, diferentemente das naturais, preocupam-se com as associações de pessoas. Aqui, de alguma forma, as pessoas defrontam-se consigo mesmas; os "objetos" são também os "sujeitos". A tarefa dos cientistas sociais é pesquisar e fazer as pessoas entenderem os padrões que formam quando juntas a natureza e a configuração mutante de tudo que as liga. Os próprios pesquisadores fazem parte desses padrões. Não podem evitar vivenciá-los, diretamente ou por identificação, porque deles participam; e quanto maiores as solicitações e as tensões a que eles e seus grupos estão submetidos, mais difícil lhes é realizar a operação mental que fundamenta todas as buscas científicas: alienar-se do papel de participante imediato e da perspectiva limitada que isso oferece. Nas ciências sociais, não faltam tentativas de alienar-se da própria posição de interprete envolvido nos eventos sociais para elaborar um quadro conceitual mais amplo dentro do qual os problemas do dia possam encontrar seu lugar e significado.

Com efeito, a prática pedagógica do *Ensino de Sociologia* revela algumas peculiaridades em que o ato laborioso de ensinar, comumente praticado, não atinge os objetivos esperados e tem que conviver com decepções. A proposta então é identificar como a relação ensino/aprendizado se processa no *Ensino de Sociologia* para jovens de 15 a 17 anos.

A Sociologia, na cotidianidade, adquire muitas funções: ajuda a coordenar o trabalho educativo com as influências provindas de outras instituições, como a família, a igreja, a assistência social, a opinião pública; ajuda a entender as fontes da deterioração moral e cultural; ajuda, substancialmente, na formação do

“educador”. Enfim, de acordo com Mannheim (1961, p. 69) “a Sociologia serve como um meio para tornar a educação mais humana, mais social”.

Porém, será que o processo de aprendizagem do aluno está sendo alcançado como o desejado? Os alunos realmente aprendem Sociologia? As práticas de ensino renovam-se e atualizam-se constantemente, as formas de avaliação muito se aproximam do objeto estudado, no entanto, para o processo de aprendizagem da Sociologia ainda não é dada atenção merecida.

A Sociologia é uma ciência caracterizada pela leitura aberta dos fatos e procedimentos. A relevância é dada pelo social e pelos argumentos teórico-metodológicos para ler este social e não somente pelo método em si, como em outras ciências. Tais peculiaridades da Sociologia interferem significativamente nas formas com as quais os alunos processam os conhecimentos sociológicos, seja na própria singularidade dos conhecimentos ou na maneira com que os adquirem, processam e utilizam.

Deste modo, pensamos que o *Ensino de Sociologia* é marcado pela presença de abordagens críticas acerca da realidade, que se operacionalizam mediante diversos e distintos referenciais teóricos. Os referenciais teóricos constituem a justificação e a orientação dos rigores e métodos científicos aplicados em uma determinada leitura sociológica. Para cada referencial teórico, existem algumas exigências conceituais e nesse ponto reside a principal dificuldade da relação ensino/aprendizado em Sociologia. Além das leituras diferenciadas para cada referencial teórico, é exigido que os métodos e rigores científicos estivessem articulados com os conceitos. É evidente que um aspecto desse problema é epistemológico e cabe a qualquer reflexão sobre o *Ensino de Sociologia* entendê-lo.

Os conhecimentos em Sociologia são profundamente distintos dos outros conhecimentos operacionalizados em uma sala de aula de Ensino Médio. Primeiramente, porque os objetos de estudos são mutáveis e dinâmicos e não seguem uma lógica cartesiana positiva, no sentido de que tudo tem uma ordenação pré-definida.

Em Sociologia, os conhecimentos são adquiridos com o próprio movimento do real, com todas suas diferenças de valores, significados e objetivos e o que confere orientação para esses conhecimentos é o referencial teórico. Porém, não existe somente um referencial teórico. Numa linguagem mais epistemológica, isso significa dizer que os caminhos para adquirir conhecimentos sociológicos são

vários e nem sempre delimitados, seja por falta de ordenação lógica e teórica ou por falta de pré-requisitos intelectuais dos aprendizes para entender os conceitos.

O estudo do conhecimento em Sociologia leva a um questionamento de difícil solução no interior da realidade educacional brasileira, evidencia que as maneiras formais com que geralmente se processam o ensino na escola não favorecem ao aprendizado de Sociologia por parte dos alunos. Isso pode ser explicado, em partes, pela herança educacional que existe no ensino brasileiro, em que somente a explicação puramente científica justifica e afirma a necessidade e o interesse do fazeres educativos na escola; e somente depois, quando encontrada, percebe-se um interesse pelo aspecto cultural e social de uma concepção de mundo.

Nesse sentido, Fernandes (1960, p. 11), em “A Herança Intelectual da Sociologia”, elucida como se originam os conhecimentos em Sociologia e sua própria formação.

A Sociologia não se afirma primeiro como explicação científica e, somente depois, como forma cultural de concepção de mundo. Foi o inverso que se deu na realidade. Ela nasce e se desenvolve como um dos florescimentos intelectuais mais complicados das situações de existências nas modernas sociedades industriais e de classes. E seu progresso, lento, mas contínuo, no sentido do saber científico-positivo, também se faz sob a pressão das exigências dessas situações de existência, que impuseram tanto ao pensamento prático, quanto ao pensamento teórico, tarefas demasiado complexas para as formas pré-científicas de conhecimento.

No interior da realidade educacional de Ensino Médio, é possível observar uma predominância de importância nas disciplinas e conhecimentos que se revestem do discurso da legitimidade científica prática. Muitos professores de outras áreas, e mesmo muitos alunos, não concebem a Sociologia como uma ciência, por isso, não admitem tanta relevância para a disciplina.

Por esta razão, a Sociologia tem que se justificar constantemente, mostrando suas funções e práticas dentro da sociedade, às vezes sem ao menos dizer o que é, mas sempre se esforçando para responder para que serve. E, quando consegue explicar para que serve, esbarra em um problema cognitivo, que é realmente explicar o que é Sociologia em uma lógica totalmente inadequada aos objetivos e rigores sociológicos. Isso mostra apenas um aspecto do problema cognitivo que o *Ensino de Sociologia* enfrenta. Tal problema agrava-se ainda mais

quando muitos professores de Sociologia apresentam formação diversa das Ciências Sociais.

Fernandes (1960, p. 13) revela a necessidade de algumas capacidades nesse sentido, relacionando com uma necessidade de abstração, que torne possível pensar o local globalmente, com todos os concursos das condições existenciais, no artigo intitulado “A Herança Intelectual da Sociologia”:

A explicação sociológica exige como requisito essencial, um estado de espírito que permita entender a vida em sociedade como estando submetida a uma ordem, produzida pelo próprio concurso das condições, fatores e produtos da vida social. Por isso, tal estado de espírito não só é anterior ao aparecimento da Sociologia, como representa uma etapa necessária a sua elaboração. No mundo moderno, pelo que se sabe, ele se constitui graças à desagregação da sociedade feudal e à evolução do sistema capitalista de produção.

Cognitivamente, o aluno de Sociologia no Ensino Médio encara uma ruptura na forma com que se adquire o conhecimento, e, principalmente, encontra muitas dificuldades no entendimento dos inúmeros referenciais teóricos e suas respectivas exigências metodológicas e conceituais.

É comum ouvir queixas de alunos dizendo que a Sociologia é muito confusa, que nem sempre a lógica revela uma verdade, que os conhecimentos e as palavras usadas são estranhas e que, principalmente, é difícil encontrar uma coerência lógica nesta ciência/disciplina. Isso se deve ao fato de que a lógica cartesiana positiva sempre pautou os outros processos educativos. Exemplo clássico pode ser usado na Matemática: um mais um é sempre dois e toda equação seguirá lógicas imutáveis e sem controvérsias. A Sociologia, ao contrário, constitui-se como um agente de desconstrução dessa forma de pensar, mostrando o aspecto dialético do processo de adquirir e articular os conhecimentos sociológicos.

É mediante uma análise que leve em conta a característica processual na escola que a Sociologia pode adquirir maior aspecto crítico. Isso pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento do processo cognitivo dos jovens. Assim, poderemos trabalhar melhor a relação afirmação x negação, inerente aos processos que a Sociologia pretende estudar. Porém, esse é apenas um dos vários referenciais teórico-metodológicos; e o que mais confere caráter crítico à Sociologia, utilizado nas salas de aula do Ensino Médio.

No entanto, é justamente nesse aspecto crítico que a Sociologia deve enfrentar seus maiores desafios. Primeiramente, porque, antes de ensinar os conhecimentos sociológicos, o professor precisaria ser capaz de elucidar muitas questões epistemológicas, evidenciando que métodos, objetos, sujeitos e teorias sociológicas são diferentes dos concebidos em outras ciências e assumem posições diversas nas investigações. E, posteriormente, porque o professor de Sociologia não aborda apenas assuntos ditos como científicos. Muitos dos assuntos problematizados inicialmente como temas são primeiramente tratados pelo senso comum e somente depois como ciência de fato.

Portanto, outro desafio do *Ensino de Sociologia* é conciliar um aspecto crítico com um aspecto científico, tarefa demasiada complexa quando se encontra noção de ciência e cognição pautadas ainda, e em muitas instituições, nos métodos fechados do positivismo.

É justamente nesse momento que podemos recorrer às noções de apercepção sociológica de Louis Dumont, à *Imaginação Sociológica* de Wright Mills e ao raciocínio sociológico de Passeron, que, somada à contribuição epistemológica de Florestan Fernandes sobre o processo de observação, revela coerência para alcançar o objetivo da Sociologia no Ensino Médio, que é possibilitar, com o rigor científico na linguagem sociológica, o entendimento da realidade a partir dos processos de estranhamento e desnaturalização.

Assim, a proposta de relacionar a ciência com uma possível percepção sensível adquire maior efetividade para a construção e entendimento dos objetos de estudos específicos da Sociologia. Conforme Sarandy (2002, p. 01) aponta

A questão metodológica fundamental é: seja qual for o conteúdo, ele será sempre um meio para se atingir o fim: o desenvolvimento da perspectiva sociológica. Mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a formação humana na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes. Trata-se de uma apropriação, por parte dos educandos, de um modo de pensar distinto sobre a realidade humana, não pela aprendizagem de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados. Nesse sentido, o objetivo do *Ensino de Sociologia* como, aliás, deveria ser o de qualquer ciência, é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento – expressões da dinâmica e complexidade da vida.

Com efeito, a imaginação e percepção sociológica representa uma das muitas abordagens possíveis para ensinar Sociologia. Como decorrência, é pertinente admitir que o pensar sociologicamente encontra na fase de construção do objeto de estudo suas maiores contribuições, pois é justamente nessa etapa que o aluno torna-se sujeito/pesquisador da realidade de estudo, operando com sua abstração e com sua liberdade crítica e criativa.

Ao tentar ensinar a *Imaginação Sociológica* atribuindo importância apenas aos conceitos e teorias, a partir do domínio da linguagem sociológica, surgem alguns obstáculos epistemológicos. Primeiro, a Sociologia como capacidade de “olhar crítico” da realidade não é atingida apenas pela linguagem sociológica sem relação com a realidade social investigada. E segundo, as capacidades que caracterizam a *Imaginação Sociológica* são processuais, não se exercem apenas pelo aprendizado dos conceitos, exigem mediações que envolvem a dinâmica da vida social. Por isso, é seguro afirmar que a racionalidade objetiva e estanque da linguagem científica cria obstáculos quando se pretende ensinar capacidades críticas e criadoras que envolvem a vida em contexto social.

Nesse sentido, a *Imaginação Sociológica* será pensada como uma associação entre capacidades cognitivas, epistemológicas e sociais que representa uma capacidade de conscientização por parte dos sujeitos que se apropriam de um “olhar crítico”. A premissa argumentativa que fundamenta a *Imaginação Sociológica* é a capacidade de associação entre biografia e história inaugurada por Mills (1975, 2009), porém, para os propósitos das reflexões da presente dissertação, é possível defender que outras capacidades e fundamentações complementam as contribuições de Mills.

Dessa forma, a *Imaginação Sociológica* pode ser entendida a partir das seguintes teorizações: 1º - processo de observação do objeto de estudo, momento epistemológico em que aluno/pesquisador opera a capacidade de tentar identificar as causas e consequências do fenômeno social em investigação e usa as instâncias empíricas para fundamentar ou explicar, essa capacidade é fundamentada teoricamente por Florestan Fernandes (1997); 2º - processo metodológico e social de estranhamento e desnaturalização, no qual as capacidades são representadas pela ação em que o aluno/sujeito coloca em questão uma verdade ou condição antes inquestionável e tenta encontrar as nuances que a configuram. Essas capacidades de estranhamento e desnaturalização são

fundamentadas pelas teorizações de Norbert Elias (1998), a partir dos conceitos de “Envolvimento” e “Alienação” (distanciamento); 3º - associação entre biografia e história fundamentada pelo próprio Mills (1975, 2009), o qual acredita que “A *Imaginação Sociológica* permite-nos apreender história e biografia e as relações entre as duas na sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. Reconhecer essa tarefa e essa promessa é a marca do analista social clássico”, Mills (2009).

É a associação e a relação dessas capacidades fundamentadas metodologicamente, teoricamente e epistemologicamente que acreditamos formar a *Imaginação Sociológica*. A empreitada nesse momento da pesquisa é tentar evidenciar como essas capacidades podem ser associadas e relacionadas a fim de fortalecer e fundamentar o que se entende por *Imaginação Sociológica*.

Primeiramente, podemos admitir que a *Imaginação Sociológica* faça parte da etapa “*sui generis*” de construção do objeto de estudo, que permite e torna necessária a experiência social, à qual o aluno/sujeito está intimamente ligado. Já nessa etapa inicial, é possível afirmar que metodologicamente a *Imaginação Sociológica* é necessária, pois, exige o processo de observação do fenômeno social que se pretende entender. Logo, a primeira capacidade que caracteriza a *Imaginação Sociológica* é a capacidade de observar a realidade social a partir da relação processual inerente à dinâmica social, relação que corresponde às causas e consequências, e a identificação e uso das instâncias empíricas servem como fundamentos e exemplos práticos.

Fernandes (1997, p. 48), ao se referir ao processo de observação da realidade, percebe que

A observação possui, nas Ciências Sociais, os mesmos caracteres e significação que nas demais ciências [...] O que, sob certos aspectos, parece peculiar às Ciências Sociais, é a necessidade de reconstruir, empiricamente, o objeto da investigação. Isso faz com que o processo de observação seja um pouco mais complicado, nessas ciências, na fase de coligação das instâncias empíricas suscetíveis de conduzir à reprodução de elementos típicos dos fenômenos encarados em si mesmos e nas condições de sua manifestação.

A realidade social não é possível de ser captada na imediaticidade dos fenômenos, pois, se assim fosse, não haveria necessidade do conhecimento científico, sendo tudo respondido pelo senso comum. A compreensão que é objetivada pelas Ciências Sociais orienta-se não nos fatos ou fenômenos

observados na cotidianidade, mas nas instâncias empíricas que reproduzem os fenômenos, ou seja, preocupa-se e orienta-se com bases nas motivações e intenções que norteiam certa realidade. A *Imaginação Sociológica* apresenta-se na forma com que a observação inicial procurar encontrar como as relações causais são determinadas pela própria dinâmica processual da sociedade, que envolve questões práticas e subjetivas ao mesmo tempo.

O conhecimento da realidade, através da ciência, exige atividades intelectuais complexas e, para assim proceder, o cientista social deveria possuir domínio total da ciência, tanto teórico quanto metodológico. É justamente no método que reside a noção de observação. Nele encontram-se as técnicas necessárias para manipulação das instâncias empíricas, que revelam ao investigador as complexas ramificações contextuais da realidade social.

Segundo Fernandes (1997, p. 49), nas Ciências Sociais, a observação é constituída por operações intelectuais distintas e seguem orientações metodológicas:

[...] a) as operações através das quais são acumulados os dados brutos, de cuja análise dependerá o conhecimento objetivo dos fenômenos estudados; b) as operações que permitem identificar e selecionar, nessa massa de dados, os fatos que possuem alguma significação determinável na produção daqueles fenômenos; c) as operações mediante as quais são determinadas, isoladas e coligidas – nesse grupo restrito de fatos – as instâncias empíricas relevantes para a reconstrução e a explanação dos fenômenos, nas condições em que forem considerados.

Ao estabelecer que a realidade social não seja apreendida diretamente nas suas manifestações fenomênicas, a observação apresenta-se como a principal parte da investigação científica. É na observação que reside o diferencial das Ciências Sociais com as Ciências Naturais. A observação corresponde a um processo de reconstrução do objeto de investigação sob determinadas técnicas metodológicas, nas quais as instâncias empíricas são usadas para entendimento da realidade na própria construção do objeto, tendo em vista que, nas Ciências Sociais a experimentação é algo demasiadamente difícil.

É nesse ponto que Florestan Fernandes (1997) reconhece que o processo de observação nas Ciências Sociais é mais complicado. O fato de ter que reconstruir o objeto concebendo a instâncias empíricas como forma de explicação

seria uma tentativa de substituir a experimentação, a qual é a prova de verificação nas demais ciências. Portanto, é na observação, como primeiro momento da construção do objeto de estudo, que podemos admitir a participação da *Imaginação Sociológica*.

Nas pesquisas sociais, o objeto de investigação apresenta-se como algo previamente construído e que precede a própria observação. A elaboração interpretativa das evidências empíricas e dos conhecimentos acerca da realidade constitui-se uma característica fundamental nas investigações científicas, pois, é nela que se observa um encadeamento das diferentes fases da pesquisa, que são interdependentes umas das outras. Epistemologicamente, a elaboração interpretativa sobre a realidade caracteriza-se como uma forma de permitir a introdução de uma leitura sensível e perspicaz do sujeito pesquisador.

A maneira de construir e definir o objeto revela importância nas pesquisas sociais. O desenvolvimento das demais fases da investigação será totalmente influenciado pelo modo que o objeto se apresenta. O encadeamento das diferentes fases da pesquisa, aliada a uma interdependência entre as operações intelectuais lógicas da pesquisa, assume importância justamente na construção do objeto, que garante sua eficácia de compreensão e explicação baseada na própria realidade (FERNANDES, 1997).

As operações intelectuais nas investigações sociais relacionam-se em um movimento de interdependência, na obtenção de dados concretos e no esforço em identificar instâncias empíricas que posteriormente serão sujeitas à explicação, o que representa a dependência uma da outra. Os dados serão compreendidos se forem inteligíveis. Inteligibilidade que é garantida pelas instâncias empíricas. Nesse momento, verifica-se que o caráter metodológico é fortemente ressaltado, pois depende dele a construção do próprio objeto; conseqüentemente, da própria realidade que se pretende compreender.

Nesse sentido, Fernandes (1997, p. 54) observa, em um artigo intitulado “A reconstrução da realidade nas Ciências Sociais”, que

Na verdade, a interdependência entre as últimas fases do processo de observação (nas quais as instancias empíricas selecionadas são submetidas a tratamento analítico) e o processo de interpretação (no qual se trata de descrever e de explicar os fenômenos da forma mais abstrata possível) é garantida, factual e logicamente: a) pelas implicações teóricas das proposições iniciais, que definem o objeto das pesquisas; b) pela natureza das evidências empíricas, que se tornam acessíveis ao investigador somente a partir dos resultados cognitivos da reconstrução analítica da realidade.

Todo o processo de observação e os desígnios da pesquisa sofrem influências diretas da forma de conceber e definir o objeto de investigação, tendo em vista que este segue um caráter metodológico e, por isso, as operações intelectuais na pesquisa serão norteadas por uma noção de realidade construída pelas instâncias empíricas, que se resumem na construção do próprio objeto. Dessa forma, fica evidente que a *Imaginação Sociológica* não somente se torna epistemologicamente possível, mas também necessária. Portanto, ensinar o jovem do Ensino Médio a observar, sob os olhares das Ciências Sociais, parece ser um dos caminhos cognitivos a percorrer.

As próximas capacidades que também podem ser usadas como fundamento da *Imaginação Sociológica* são as capacidades de estranhamento e desnaturalização, compreendidos a partir dos conceitos de envolvimento e distanciamento teorizados por Norbert Elias (1998) em “Envolvimento e Alienação”. Embora o termo usado por Elias (1998) apareça como “Alienação”, o sentido usado é de distanciamento, por isso, para não criar possíveis confusões teóricas, a presente dissertação adotará a palavra distanciamento ao invés de “alienação”.

Em “Envolvimento e Alienação”, Elias (1998) argumenta que o envolvimento em demasia em uma realidade corre o risco de naturalizar as dimensões da vida social, de modo que as condições e relações sociais assumam um caráter imutável e permanente, sem o caráter processual da mudança. Dessa forma, o envolvimento dificulta o conhecimento da vida social, por isso Elias (1998) afirma ser necessário o momento de distanciamento - estranhamento como uma das capacidades que caracterizam a *Imaginação Sociológica* -, no qual é possível observar a vida social por outra perspectiva e perceber como as circunstâncias sociais são processuais. Nesse sentido, o processo de aproximar e distanciar proposto por Elias (1998, p. 22) em “Envolvimento e Alienação” representa uma

forma teórica de fundamentar as capacidades de estranhamento e desnaturalização da realidade social.

Quanto mais forte a influência das formas envolvidas de pensamento e, assim, da inabilidade para distanciar-se das atitudes tradicionais, tanto mais forte o perigo inerente à situação criada pelas atitudes tradicionais das pessoas, dirigidas aos outros e a si mesmas. Quanto maior perigo, mais difícil é para as pessoas olharem para si, para os outros e para toda a situação com certo grau de alienação.

As configurações processuais que determinam a forma como os humanos pensam, de acordo com Elias (1998), é marcada pela característica envolvida e distanciada da realidade social. Como um processo de sedimentação, Elias (1998) aponta o risco do pensamento envolvido se constituir em uma forma de cegueira, não possibilitando um olhar abrangente sobre a realidade social. As práticas, rotinas, pensamentos e verdades inseridas em uma realidade envolvida naturalizam-se e diminuem as características investigativas, como a curiosidade, a dúvida, o espanto e relutância. Os seres humanos sempre estão em constante processo de envolvimento e distanciamento. Todas as ações, fenômenos e ações são determinadas por essa característica processual e é papel do cientista social desvelar e entender esse processo.

A tarefa de observar a realidade social tentando encontrar a processualidade do envolvimento e distanciamento parece ser um procedimento e uma capacidade que se relaciona com a *Imaginação Sociológica* e se articula com as teorizações de Florestan Fernandes (1997) sobre o processo de observar as causas e consequências de um fenômeno social.

A capacidade de identificar na processualidade da realidade social o envolvimento e o distanciamento dos indivíduos relaciona-se com os procedimentos metodológicos de estranhamento e desnaturalização. Esses procedimentos de estranhar e desnaturalizar realidades e acontecimentos sociais foram marcados até agora por abordagens abstratas, ou seja, ainda não foi pesquisado e verificado como esses procedimentos abstratos podem ser inseridos em uma metodologia que maximize suas funcionalidades e capacidades. Se considerarmos os processos de envolvimento e distanciamento como conceitos fundamentados pela teoria da processualidade de Elias (1998), é possível afirmar que também os procedimentos de estranhamento e desnaturalização encontram respaldos e orientações teóricas

da teoria processual da realidade. Dessa forma, a ação de estranhar e desnaturalizar uma realidade social não significará mais uma inquietação e uma investigação abstrata, subjetiva e sem direção.

A argumentação é que os procedimentos de estranhar e desnaturalizar, fundamentados pelos conceitos de envolvimento e distanciamento, são importantes critérios de análise e de compreensão na teoria da processualidade da vida social. Nesse sentido, Elias (1998, p. 47-48) observa algumas formas de identificar o envolvimento e o distanciamento dos indivíduos nos processos sociais:

Pode-se mencionar formas mais envolvidas de conhecimento e de ação, mas entende-se que aqueles a quem essas declarações se referem, sejam sábios, atores ou outros com qualquer capacitação, são meros seres humanos, isto é, pessoas no tempo e no espaço. Se abordam níveis sociais de envolvimento e alienação, referem-se a características e à situação dos seres humanos que formam a sociedade considerada. Referem-se a seres humanos, incluindo seus movimentos, seus gestos e suas ações, não menos do que seus pensamentos, seus sentimentos, seus impulsos e o controle deles. Refere-se, em resumo, à auto-regulação, incluindo aquilo que é regulado. Basicamente, os dois conceitos fazem referência aos diferentes modos segundo os quais os seres humanos se regulam, no que podem, aliás, ser mais alienado ou mais envolvido. Os padrões sociais de auto-regulação individual podem representar maior alienação ou maior envolvimento, bem como seu conhecimento ou sua arte. Todas as afirmações referentes a envolvimento e alienação são relativas.

As capacidade de estranhamento e desnaturalização podem ser compreendidas a partir da forma como se identifica o envolvimento e o distanciamento dos indivíduos em uma realidades social. De acordo com Elias (1998), existem níveis de envolvimento e de distanciamento e a característica processual dá-se pela relação mutável entre tempo e espaço. Isso significa que, em determinado tempo e determinado espaço, os indivíduos podem apresentar maior nível de envolvimento e menor nível de distanciamento em um determinado fenômeno e em outro contexto menor nível de envolvimento e maior nível de distanciamento.

A título de exemplo, em tempos de jogos olímpicos e copa do mundo de futebol, os indivíduos ficam mais envolvidos em ideias como patriotismo e nacionalismo e, logo quando termina o evento, existe o distanciamento, questionando os valores gastos com os eventos. Portanto, os critérios para

identificar e entender o envolvimento e distanciamento são: níveis, maior ou menor envolvimento; tempo, a história como um processo mutável de significação e resignificação das ideologias, pensamentos e valores; e espaço, a localidade como base referencial do evento ou fenômeno.

Também é possível pensar as capacidade de estranhamento e desnaturalização a partir desses critérios. Após a observação (Fernandes, 1997) da relação causal do fenômeno social evidenciando as instâncias empíricas como exemplos, é possível instrumentalizar o processo de estranhamento tentando identificar o nível de envolvimento e distanciamento dos indivíduos em uma determinada realidade social e na sequência desnaturalizar tentando identificar como a relação entre tempo e espaço determinou a configuração do fenômeno social investigado. A forma com que se encadeiam esses processos parecem dar conta da característica processual da sociedade e atribui rigor epistemológico ao processo de entender o objeto de estudo a partir da *Imaginação Sociológica*. Dessa forma, a *Imaginação Sociológica* associa a abstração com a objetividade teórica e epistemológica.

A terceira capacidade que caracteriza a *Imaginação Sociológica* é associação entre biografia e história, na qual o aluno/pesquisador exerce uma leitura da sociedade inserindo-se como sujeito sofrendo influências do contexto e percebe sua vida como um ponto de um cenário mais amplo e complexo. Mills (2009, p. 84) representa o principal teórico dessas capacidades e diz que:

A Imaginação Sociológica permite ao seu possuidor compreender o cenário histórico mais amplo em termos de seu significado para a vida interior e a carreira exterior de uma variedade de indivíduos. Ela lhe permite levar em conta de que maneira indivíduos, no tumulto de suas experiências diárias, tornam-se muitas vezes falsamente cômicos de suas posições sociais. Nesse tumulto, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura formulam-se as psicologias de uma variedade de homens e mulheres. Por esse meios, a inquietação pessoal de indivíduos é concentrada em dificuldades explícitas e a indiferença de públicos é transformada em envolvimento com questões públicas.

Nesse sentido, Mills (2009) advoga que o tumulto e a processualidade das condições históricas determinam o que os indivíduos pensam, sentem e fazem, e essa relação determinística acontece através da relação entre

biografia e história. É nesse ponto que as consciências dos indivíduos é formada a partir das estruturas que sedimentam a sociedade.

A associação entre biografia e história também é passível de relação com a processualidade teórica de Norbert Elias (1998). Quando se compreende a processualidade na relação entre tempo e espaço a leitura da dinâmica social, apresenta-se com mais objetividade e consciência. Mills (2009) usa a relação tempo e espaço para evidenciar como a *Imaginação Sociológica* sustenta-se na identificação da característica processual em que a relação causa e consequência do contexto determina as circunstâncias individuais.

O primeiro fruto dessa imaginação – e a primeira lição da ciência social que a corporifica – é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino situando-se dentro de seu período, de que ele só pode conhecer suas próprias chances na vida tornando-se consciente daquelas de todos os indivíduos em suas circunstâncias. Sob muitos aspectos, é uma lição terrível; mas também, sob muitos aspectos, uma lição magnífica. Não conhecemos os limites das capacidades do homem para esforço supremo ou degradação voluntária, para agonia ou júbilo, para a brutalidade prazerosa ou a doçura da razão. [...] Descobrimos que todo indivíduo vive, de uma geração para outra, em alguma sociedade; que ele vive uma biografia, e que ele a vive dentro de uma sequência histórica. Pelo fato de viver, contribui, ainda que minimamente, para a conformação dessa sociedade e para o curso de sua história, mesmo que seja feito pela sociedade e por seu empurra-empurra histórico. [...] Pois essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva para outra – do político para o psicológico; do exame de uma única família para a avaliação comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a organização militar; de considerações sobre uma indústria de petróleo para estudos de poesia contemporânea. É a capacidade de oscilar entre as transformações mais impessoais e remotas e os traços mais íntimos da pessoa humana – e de ver as relações entre os dois. Por trás de seu uso esta sempre o anseio por conhecer o significado social e histórico do indivíduo na sociedade e no período em que ele tem sua qualidade e seu ser (MILLS, 2009, p. 84-86).

A *Imaginação Sociológica* em Mills (2009) extrapola a racionalidade científica, por isso pode-se dizer que o que caracteriza a *Imaginação Sociológica* são capacidades humanas e não meramente procedimentos metodológicos, embora o controles destes sejam necessários para a fundamentação das capacidades humanas.

É por isso, em resumo, que se espera que através da *Imaginação Sociológica* os homens possam agora captar o que esta acontecendo no mundo, e compreender o que está se passando em si mesmos como minúsculos pontos de interseção de biografia e história dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem tem de si mesmo como pelo menos um outsider, se não um estrangeiro permanente, repousa sobre uma percepção absorpta da relatividade social e do poder transformador da história. A *Imaginação Sociológica* é forma mais frutífera dessa autoconsciência. Mediante seu uso, homens cujas mentalidades abrangeram apenas uma série de orbitas limitadas chegam muitas vezes a se sentir como se tivessem despertado de repente numa casa com que haviam apenas suposto ter familiaridade. Correta ou incorretamente, chegam muitas vezes a sentir que podem agora suprir-se de sínteses adequadas, avaliações coerentes, orientações abrangentes. Decisões mais antigas, que outrora pareciam sólidas, agora lhes aparecem produtos de uma mente inexplicavelmente obtusa. Sua capacidade de espanto é revigorada. Eles adquirem uma nova maneira de pensar, experimentam uma transposição de valores: numa palavra, por sua reflexão e por sua sensibilidade, compreendem o significado cultural das ciências sociais (MILLS, 2009, p. 87).

A argumentação de Mills (1975, 2009) encontra sintonia com as teorizações de Florestan Fernandes (1997) e Norbert Elias (1998) no que tange ao caráter humano e processual da produção de conhecimento. Nas teorizações dos três intelectuais, é possível perceber que o conhecimento é dinâmico e determinado pelo movimento vivo da humanidade, por isso, os fundos sociais de conhecimento e a relação mutável não pode ser captada apenas por uma linguagem científica conceitual que limita as operações processuais humanas. No entanto, esse fato não tira a necessidade de pensar cientificamente a relação processual, o que se argumenta com a presente dissertação é que o objeto de estudo, sendo marcado pela processualidade, exige uma leitura científica que aborde de maneira processual os entendimentos e encaminhamentos.

Ao complementar o conceito de *Imaginação Sociológica* com as capacidades de observação (Fernandes, 1997) e com as capacidades de estranhamento de desnaturalização (Elias, 1998) e tentar dar uma caracterização processual à linguagem científica, a presente dissertação pretende estabelecer critérios que permitam posteriormente analisar como os alunos operacionalizam as capacidades da *Imaginação Sociológica*.

Portanto, como resultado parcial, a *Imaginação Sociológica* é a relação entre três capacidades fundamentais: observar e construir o objeto de

estudo a partir da relação causal usando as instâncias empíricas; estranhar e desnaturalizar o fenômeno social a partir do movimento de envolvimento e distanciamento levando em consideração a processualidade da relação entre tempo e espaço; e associar biografia e história, processo em que o aluno/pesquisador coloca-se como sujeito inserido em um contexto mais amplo de determinações.

As heranças e tradições científicas das ciências humanas seguiram, historicamente, orientações fundamentadas nos postulados da filosofia da ciência. As criações de teorias, axiomas e conceitos são devedoras dos universais filosóficos, os quais seguem princípios específicos em determinadas correntes filosóficas. Neste capítulo, o objetivo foi identificar os postulados e discurso que fundamentaram a cientificidade da Sociologia, relacionando esses postulados com os universais filosóficos.

Discutimos até aqui como a temática *Ensino de Sociologia*, precisamente o ensino da *Imaginação Sociológica* representa uma ruptura com um tipo de compreensão de cientificidade. A Sociologia como um tipo de cientificidade pautada pelas ciências físicas e naturais apresenta obstáculos para o ensino da *Imaginação Sociológica* e, por essa maneira, é necessário pensar outro tipo de cientificidade que aborde a característica processual da sociedade e atente-se à característica artesanal da produção de conhecimentos. Na sequência, as reflexões procuram, a partir da Sociologia do Conhecimento via Mannheim e Elias, revisitar as discussões sobre universais filosóficos e sociológicos e identificar as fundamentações epistemológicas que podem sedimentar o processo artesanal da Sociologia. Encaminhando o estudo das diretrizes, orientações oficiais, os programas do professor do colégio estudado e o material didático utilizado nas aulas do ensino médio.

CAPÍTULO 2

POR QUE E COMO O *ENSINO DE SOCIOLOGIA* EXPÕE ALGUNS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS JUSTAMENTE NO NÍVEL MÉDIO DE ENSINO?

O presente capítulo apresenta as discussões sobre as raízes dos problemas epistemológicos, procurando identificar como os universais filosóficos influenciaram forma e conteúdo da compreensão da cientificidade da Sociologia.

Após as discussões epistemológicas sobre os universais, a proposta é entender como esses universais foram sintetizados na escola, ou seja, como a análise dos currículos e planos de aulas revelam uma compreensão de um tipo de cientificidade sociológica.

O problema a ser investigado é: por que e como o Ensino de Sociologia expõe alguns problemas epistemológicos justamente no nível Médio de Ensino? Acreditamos que a forma com que os currículos e planos de aula de Sociologia foram e são elaborados é reflexo da forma com que admitimos a linguagem científica, ou seja, nas práticas de ensino em sala de aula o que se nota é aposta nos conceitos e teorias a fim de alcançar por eles mesmos a Imaginação Sociológica, e dessa forma a estrutura e organização do campo educacional constitui-se em obstáculos para o ensino da Sociologia.

2.1 REVISITANDO A DISCUSSÃO SOBRE OS UNIVERSAIS FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS: RAÍZES DOS PROBLEMAS PRESENTES NO ENSINO DA SOCIOLOGIA

Enquanto o comum e usual é conceber a Sociologia a partir das bases epistemológicas da filosofia da ciência, outra abordagem constitui-se como necessária. Ainda que se constitua como contraponto aos “universais filosóficos” da filosofia da ciência, a abordagem que se propõe no presente capítulo tenta mostrar, a partir da Sociologia do conhecimento via Mannheim e Elias, que os fundos sociais do conhecimento, os quais determinaram e determinam as tradições e heranças científicas, só se fundamentam se admitir a característica processual da sociedade e da própria forma de criar e conceber um conhecimento.

Isso leva a um questionamento sobre o próprio papel dos “universais”, aos quais na Sociologia do conhecimento não apresenta função

essencialmente explicativa, pois na realidade são justamente esses “universais” que devem ser explicados. Tais contribuições e questionamentos foram apresentados por Deleuze (1992) ao questionar a filosofia conceitual de Foucault. Deleuze enfatiza que os “universais” apresentam-se a partir de dualidades que procuram encerrar em uma lei geral; específico ou geral, isolado ou relacional, permanente ou mutável, eventual ou repetição, único invariável ou variável. Essas dualidades apresentam o propósito fundamental da ciência: encontrar a lei universal para explicar um determinado evento ou fenômeno. Para ter legitimidade na explicação, deve-se passar por esse clivo epistemológico.

No entanto, um esforço intelectual a partir da Sociologia do conhecimento procura questionar a validade dos “universais” em explicações que apresentam a sociedade como objeto e objetivo de investigação. A sociedade é fortemente marcada pela sua característica processual, ou seja, na sociedade os eventos, fenômenos e relações não são estanques, não são totalmente divididos a ponto de dizer que são específicos “ou” gerais, permanentes “ou” mutáveis. Por isso, é seguro dizer, e dando sequência às contribuições de Mannheim, que na sociedade os eventos, fenômenos e relações podem se apresentar como específico “e” geral, isolado “e” relacional, eventual “e” repetitivo. Logo, o exercício de encontrar os “universais” para que esses expliquem a realidade só vai ter sentido para a Sociologia do conhecimento se for admitida epistemologicamente a característica processual da sociedade e da própria forma de construir conhecimento.

Não há, para Deleuze, nenhuma estrutura universal, simples e primitiva, seja biológica, física, linguística ou filosófica, que possa fornecer dados originários e comuns para servir de suporte ou fundamento para o pensamento e o conhecimento. O originário em última instância é sempre singular, a atualização de um virtual e, por isso, a emergência do novo, ou seja, a gênese das determinações vai se explicar pela diferença, pelo singular. O universal torna-se um conceito derivado e secundário e por não poder explicar o aparecimento de algo, não serve para pensar a gênese do real uma vez que toma a realidade sempre como já dada (CHEDIAK, 2006, p. 165).

Ao inverter o sentido dos “universais” e dizer que eles não explicam nada e são eles que devem ser explicados, a Sociologia do conhecimento vê-se na necessidade de inaugurar “universais sociológicos”, não como repulsa ou independência dos universais filosóficos, mas sim como estratégia para explicar algo que ela mesma preconiza: a sociedade em processo exige uma epistemologia que

abarque o processo. Historicamente, a Sociologia apresenta as condições para desenvolver-se com mais autonomia epistemológica, as tradições e heranças que fundamentaram a Sociologia são suficientes para averiguar a hipótese de que o movimento, as relações e os processos não foram e ainda não são explicados coerentemente pelos “universais filosóficos”.

As tradições e heranças científicas podem ser abordadas e entendidas a partir da Sociologia do conhecimento e, ao contrário da abordagem da filosofia da ciência, podem mostrar evidências e fundamentos que corroboram para a inauguração de “universais sociológicos”. A Sociologia do conhecimento via Mannheim admite que o conhecimento, assim como o pensamento, origina-se, processa-se e fundamenta-se a partir das determinações e condições históricas, ou seja, existe uma forte correlação do conhecimento com as transformações e processos sociais.

O conhecimento e o pensamento, como exercício reflexivo, não se caracterizam por uma espécie de transcendência. É uma ação humana e como tal deve ser encarada como um processo social passível de entendimento a partir do próprio social. É nesse sentido que Karl Mannheim (1981)¹⁶ em obra intitulada “Ensaio de Sociologia e Psicologia Social”, no capítulo II “O pensamento conservador”, enfatiza que a existência de “estilos de pensamento”, totalmente influenciado pelas condições históricas, irá determinar a forma e o conteúdo do que se admite como conhecimento e pensamento. O fato de admitir as determinações sociais na forma como os indivíduos pensam e produzem conhecimento revela que não existe uma maneira automática ou essencial de pensamento humano.

O conhecimento, assim como o ato de produzi-lo a partir do pensamento, não é universal e invariável, não existe um pensamento essencialmente humano, no sentido de que esse pensamento seja o que realmente caracteriza o ser humano. Se assim fosse concebido, não teríamos variações nas formas de se pensar e construir conhecimento. E a própria história comprova que houve inúmeras formas de se construir conhecimentos, desde as formas mais simples como os mitos e superstições, até as formas mais complexas como as várias ciências. Mannheim, apostando nos “estilos de pensamento”, percebe as variações na forma de pensar como uma condição social. A forma, o conteúdo e até a importância atribuída a um

¹⁶ MANNHEIM, K. O pensamento conservador. In: MARTINS, J. S. (org). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981.

conhecimento e pensamento é determinado pela característica processual da sociedade.

A história do pensamento, desse ponto de vista, não é uma mera história das ideias, mas uma análise de diferentes *estilos de pensamento* enquanto crescem e se desenvolvem, fundem-se e desaparecem; e a chave para compreensão das mudanças deve ser encontrada nas circunstâncias sociais em mudança, principalmente no destino dos grupos ou classes sociais que são os “portadores” desses estilos de pensamento. (MANNHEIM, 1981, p. 78)

Diferentemente de uma postura que admita a existência de universais filosóficos, que objetivam as descobertas e “criações” de leis gerais e permanentes, comumente encontrada nas orientações de uma filosofia da ciência, a Sociologia do conhecimento via Mannheim admite as condições mutáveis e processuais da própria sociedade, que por sua vez influencia nas formas de encarar o conhecimento e o pensamento. Enquanto os universais filosóficos criam hábitos e diretrizes de pensamento estanques, a Sociologia do conhecimento admite a existência de “estilos de pensamento” que é capaz de abordar de forma dinâmica a característica processual da própria sociedade. Conforme Mannheim (1981, p. 78),

O termo “hábitos de pensamento” simplesmente expressa o fato de que as pessoas automaticamente usam padrões estabelecidos não apenas em seu comportamento manifesto, mas também no seu pensamento. Na maioria de nossas respostas intelectuais não somos criativos, mas repetimos certas afirmações; o conteúdo e a forma de tais afirmações nós aprendemos de nosso meio cultural tanto na infância como em estágios posteriores de nosso desenvolvimento, que aplicamos automaticamente em situações apropriadas. Assim, elas são produtos do condicionamento da mesma forma que o são nossos outros hábitos. O termo é insatisfatório, porém, porque dá conta somente de um aspecto do fenômeno em questão. Nosso conceito de “estilo de pensamento” é similar a ele na medida em que também parte do princípio de que os indivíduos não criam os padrões de pensamento segundo os quais concebem o mundo, mas os absorvem de seus grupos. Mas, nosso conceito pretende atribuir uma atitude menos mecânica à história do pensamento. Se o pensamento desenvolveu-se simplesmente através de um processo de reprodução de hábitos, o mesmo padrão seria perpetuado para sempre e mudanças e novos hábitos seriam necessariamente raros. Uma observação mais cuidadosa da história do pensamento torna claro, porém, que numa sociedade diferenciada e especialmente, dinâmica, os padrões de pensamento humano estão continuamente mudando; se queremos fazer justiça a essas várias formas de pensamento, teremos que invocar algumas categorias como “estilo”, uma vez que a “reprodução de hábitos” não nos levará muito longe.

Tendo como premissa essas contribuições de Mannheim é possível mapear os padrões de cientificidade que determinaram o surgimento e o desenvolvimento da Sociologia. Embora a dificuldade seja separar os padrões de cientificidade, entendidos a partir de uma Sociologia do conhecimento, dos padrões de cientificidade entendidos pela filosofia da ciência, o exercício é compreender o desenvolvimento da Sociologia tentando manter certa autonomia epistemológica, sem ser necessário recorrer aos universais filosóficos da filosofia da ciência.

A proposta é usar os principais conceitos da Sociologia processual de Mannheim e Elias: fundos sociais do conhecimento, ideologia e utopia, padrões de cientificidade, envolvimento e distanciamento, para entender o surgimento e o desenvolvimento da Sociologia e observar como as influências marcantes dos universais filosóficos constituíram-se muito mais como barreiras epistemológicas do que como possibilidades e potencializadores. Nesse exercício intelectual de mapeamento dos padrões de cientificidade da Sociologia a partir da Sociologia do conhecimento, em última instância, pretende-se, de maneira introdutória, inaugurar as possibilidades de instrumentalizar epistemologicamente a noção de “universais sociológicos”, e na sequência, na análise das atividades discursivas dos alunos, fundamentá-los.

A Sociologia, desde seu surgimento, foi marcada fortemente pelo contexto histórico social. As teorias, conceitos e metodologias tinham a necessidade de dar respostas aos problemas práticos da sociedade que se formava a partir das profundas mudanças que alteraram desde a forma de produzir os bens materiais até as concepções morais e simbólicas. Também a forma e o estilo de pensamento sempre sofreram determinações da sociedade. A maneira como se construiu o pensamento sobre as transformações que deram origem à sociedade moderna, sempre seguiram direções dos fundos sociais de conhecimento existente em determinadas períodos históricos.

O conhecimento e o padrão de pensamento que tiveram as transformações sociais como objeto de investigação já existiam na sociedade, ou seja, as teorias, métodos e conceitos que foram usadas para acessar e entender as profundas transformações sociais já existiam como estilo de pensamento. Os conhecimentos e os estilos de pensamento em que a Sociologia fundamenta-se são determinados pelos fundos sociais de conhecimento, que são um condicionamento

social do conteúdo e da forma de se admitir um conhecimento presente em um contexto histórico.

Portanto, a partir dessa leitura de fundos sociais do conhecimento, é possível entender como a Sociologia surgiu mais como uma ciência focada na ordem da sociedade do que na transformação. Os fundos sociais de conhecimento eram pautados principalmente pelo método do racionalismo e empirismo, nos quais a sistematização fundamental procura encontrar leis gerais para explicar um fenômeno linear, concreto e ordenado.

O estilo de pensamento presente no surgimento da Sociologia tinha como pretensão a busca racional de uma lei geral que explicasse a “ordem” de todas as coisas. Esse estilo de pensamento sempre respeitou determinações naturais, como se a própria sociedade fosse um processo natural, e, portanto, poderia ser captada sua “lógica” de funcionamento por meio do método indutivo. Assim o surgimento da Sociologia, entendido pela “Sociologia do conhecimento”, sofreu influências não de uma ou de outra teoria e método, mas sim e fundamentalmente de uma mentalidade de época que determinava tanto as teorias, métodos e conceitos quanto o estilo, o padrão, a forma, a *performance* e a maneira de pensar.

É justamente essa mentalidade de época, que envolve forma, conteúdo e legitimidade dos conhecimentos, que determina a Sociologia como uma ciência da ordem que se mantém refém de uma mentalidade que é também ideológica. Mannheim (1950, p. 47) em “Ideologia e Utopia” diz que

[...] é impossível negar que a aplicação dos métodos da ciência naturais às ciências sociais leva, gradualmente, a uma situação em que o indivíduo já não pergunta o que gostaria de saber, ou o que é de importância decisiva para o passo seguinte no desenvolvimento social, mas só tenta lidar com complexos de fatos que sejam mensuráveis de acordo com um determinado método já existente. Ao invés de se tentar descobrir o mais importante com o mais alto grau de precisão possível, nas circunstâncias existentes, propende-se a dar importância ao mensurável, simplesmente por ser mensurável.

As primeiras orientações epistemológicas e científicas da Sociologia seguiram direções pautadas pelas formas e conteúdos das ditas ciências naturais. Tanto o conteúdo quanto a forma dessas orientações obscureceram e confundiram o real entendimento e objetivo da Sociologia. A mentalidade que determinou tais

fundamentações iniciais¹⁷ da Sociologia constitui-se em uma mentalidade ideológica. Seguindo as contribuições de Mannheim, é possível admitir uma tipologia teórica que divide a mentalidade de época em duas, a mentalidade “ideológica” e a mentalidade “utópica”.

A função dessas duas mentalidades é explicar como se processam as mudanças e as permanências dos conhecimentos. Nesse ponto, fica evidente que também trata-se de um processo político na medida em que existem interesses antagônicos quanto ao que se deve mudar e o que se deve permanecer. A mentalidade ideológica pressupõe a manutenção e a conservação de uma ordem de condições já estabelecidas, pretende conscientemente, e às vezes até inconscientemente, manter uma suposta estabilidade da sociedade. Para Mannheim (1950, p. 36), o conceito de “ideologia”

Reflete uma das descobertas que surgiram do conflito político, a saber, que os grupos dominante podem estar tão ligados, em seu pensamento, aos interesses decorrentes de uma situação que se tornam simplesmente incapazes de perceber certos fatos que lhes solapariam o senso de domínio. A palavra “ideologia” implica o conceito de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de determinados grupos obscurece o verdadeiro estado da sociedade, tanto para esses grupos como para os demais e que, por isso mesmo, a estabiliza.

Ainda que nas ideologias possam ser encontradas “boas intenções”, os principais fundamentos mantêm-se na esfera prática:

As ideologias são as ideias que transcendem a situação e nunca logram, de fato, realizar o conteúdo projetado. Embora muitas vezes se tornem motivos bem intencionados da conduta individual, seus significados são geralmente desvirtuados quando posta em prática. A ideia cristã do amor fraterno, por exemplo, permanece numa sociedade baseada na servidão, uma ideia irrealizável e, portanto ideológica, mesmo quando o significado intencional age como motivo na conduta individual. É impossível ver coerentemente à luz do amor ao próximo em uma sociedade que não esta organizada de acordo com esse princípio cristão. Em sua conduta pessoal, o indivíduo se vê sempre compelido – enquanto não se propuser subverter a ordem social vigente – a renunciar seus mais nobres princípios. (MANHHEIM, 1950, p. 181)

¹⁷ Fundamentações iniciais da sociologia corresponde ao período no qual o positivismo de Auguste Comte representava a mentalidade ideológica.

A mentalidade ideológica subscreve o surgimento da Sociologia em um estilo de pensamento determinado pela necessidade da ordem. O interesse de entender as transformações sociais que deram origem a uma nova sociedade era influenciado pela ideologia, que cientificamente buscava encontrar as leis gerais da nova sociedade.

A Sociologia por meio da mentalidade ideológica tentava entender uma realidade nova e processual a partir de uma epistemologia tradicional e estanque. Ainda que a realidade fosse de mudanças profundas, as formas de pensar e entender essas mudanças não admitia a processualidade da mudança. Tem-se o novo. A tarefa da ciência e das formas de pensar é encontrar o que fundamenta e estrutura o novo, sem se questionar como houve o processo de mudança. Afinal, os estilos de pensamento existentes no surgimento da Sociologia não admitiam o processo, admitiam apenas o fenômeno.

Em oposição à mentalidade ideológica, Mannheim (1950) teoriza a mentalidade utópica como um pensamento que preconiza a transformação e o progresso. A mentalidade utópica constitui um pensamento sedento por mudanças, em que o interesse pelo que a sociedade pode ser é mais importante do que ela realmente é. Assim, a mentalidade utópica se relaciona com um projeto de sociedade que necessita de profundas transformações para se concretizar. Nessa mentalidade o sonho e o projeto de sociedade também parece impedir um melhor entendimento da realidade social, pois essa mentalidade, de acordo com Mannheim (1950, p. 36-37), converte-se facilmente em uma disputa política apaixonada.

O conceito de pensamento utópico reflete a descoberta oposta da luta política, isto é, que certos grupos oprimidos estão intelectualmente tão interessados na destruição e transformação de uma dada condição social que, sem sabê-lo, percebem apenas aqueles elementos da situação que tendem a negá-la. Seu pensamento é incapaz de diagnosticar corretamente uma situação real da sociedade. Não lhes interessa, de modo algum, o que realmente existe; ao contrário, o seu pensamento gira em torno da mudança da situação existente. Esse pensamento não é jamais um diagnóstico da situação, podendo servir apenas para orientar a ação. Na mentalidade utópica, o inconsciente coletivo, guiado por representações desiderativas e pela vontade de ação, oculta certos aspectos da realidade. Mostra aversão a tudo quanto seja capaz de debilitar sua crença ou paralisar seu desejo de mudar as coisas.

A relação política inerente aos tipos de mentalidade prejudica um diagnóstico científico mais fidedigno da realidade. Os processos que determinam como os indivíduos pensam em determinado período histórico são influenciados diretamente pelas mentalidades ideológicas e utópicas. De um lado a mentalidade ideológica representa uma forma de pensar conservadora e tradicional que, “envolvida” em demasia nesse estilo de pensamento e de vida, condiciona todo seu esforço científico, conceitual, político e social para garantir a manutenção de um determinado padrão de sociedade. De outro lado a mentalidade utópica representa uma forma de pensar revolucionária e transformadora que, “envolvida” em demasia nesses interesses transformadores e “afastada” em demasia da realidade social, condiciona todo seu esforço científico, conceitual, político e social para garantir a necessidade de transformar e revolucionar tudo.

Ambas as mentalidades isoladas são carregadas de dificuldades para o desenvolvimento científico, político e social da Sociologia, pois, suas sistematizações e fundamentações se focalizam em uma constatação orientada pelas noções e princípios determinados previamente pelo estilo de pensamento ao qual pertencem. A mentalidade ideológica, por estar tão “envolvida” nesse estilo de pensamento conservador, fica presa às prévias constatações conservadoras e nem se quer consegue captar o “processo” de transformação inerente à vida social.

A mentalidade utópica, por estar tão “envolvida” nesse estilo de pensamento transformador, fica presa às prévias constatações revolucionárias e não consegue admitir algumas permanências sociais como necessárias para o desenvolvimento da sociedade. O demasiado “envolvimento” de ambas as mentalidades parecem impedir o desenvolvimento da Sociologia e da sociedade. A forma de pensar muito “envolvida” é como um pensamento viciado, que vai admitir apenas uma verdade ou um caminho.

A Sociologia pensada por essa mentalidade envolvida, tanto a ideológica como a utópica, limita a realização um diagnóstico mais fidedigno da realidade, impossibilitando um entendimento real e “verdadeiro” da sociedade. No entanto, ter consciência dessa relação política e condicionadora das mentalidades coloca-nos em uma análise que possibilita exercitar um ceticismo científico que admita os fundos sociais do conhecimento, permitindo dessa forma um diagnóstico mais apurado da realidade. Mannheim (1950, p. 90) afirma que

A tentativa de escapar às deformações ideológicas e utópicas é, em última análise, um modo de procurar a realidade. Essas duas concepções nos fornecem base para um ceticismo sadio e podem prestar bons serviços, ajudam-nos a evitar ciladas que ameaçam o pensamento. Em especial, podem ser usadas para combater a tendência, em nossa vida intelectual, de separar o pensamento do mundo da realidade, de dissimular a realidade ou de exceder seus limites. O pensamento deveria conter nada mais e nada menos do que a realidade em cujo meio opera.

É evidente que a análise sociológica começa com a observação da realidade, porém, o processo de observar é devedor de uma mentalidade e de uma forma de pensar que é carregada de concepções prévias, o que pode se constituir como barreira para a real compreensão da sociedade. A observação e a construção da realidade a partir da Sociologia do Conhecimento admitem como necessário uma análise que propicie o processo histórico dos conteúdos e formas do pensamento e para captar essa processualidade é necessário um “afastamento” estratégico, de modo que os elementos das mentalidades ideológicas e utópicas se mostrem com nitidez e revelem as barreiras e as potencialidades para efetuar um diagnóstico mais fidedigno.

A característica processual, como parte fundamental da história, propicia uma leitura que rompe com o tradicional e convencional entendimento das teorias sociológicas, que na maioria das vezes aborda as produções sociológicas a partir do entendimento dos paradigmas. Nesse sentido, os paradigmas representam uma forma estanque de analisar os conhecimentos, tanto no seu conteúdo como na sua forma, pois os critérios de análise já estão predeterminado pela leitura paradigmática, sem dar a devida importância à “processualidade” do período histórico.

Na característica dual da leitura paradigmática, existe uma convenção de que o conteúdo, sobretudo, a forma dos conhecimentos respeita uma configuração de dualidades; “ou” é geral “ou” é específico; “ou” é total “ou” é particular; “ou” é micro “ou” é macro; “ou” é subjetivo “ou” é objetivo. Essa leitura paradigmática, respeitando dualidades, corrobora para a convenção da configuração epistemológica que limita os conhecimentos aos padrões estanques dos universais filosóficos, e dessa maneira não apresenta possibilidades de captar o “processo”.

Já na tentativa de relacionar e analisar as mentalidades admitidas pela Sociologia do Conhecimento com as correntes sociológicas, o próprio percurso da análise só se fundamenta a partir da processualidade histórica, percebendo como uma determinada forma de pensar (ideológica e utópica) de época interfere e influencia na

construção do conhecimento. Nessa leitura processual do desenvolvimento da Sociologia, fica evidente que a dualidade convencionada pela visão paradigmática não se fundamenta processualmente, pois na vida real e na realidade do conhecimento, mudança “e” permanência, objetivo “e” subjetivo, micro “e” macro, coexistem, e é justamente essa coexistência que garante a processualidade que deve ser explicada.

Ora, é fundamentalmente nesse sentido que são os universais que devem ser explicados. Por que coexistem? Qual configuração processual permite que um fenômeno, relação ou processo seja ao mesmo tempo total e específico, objetivo e subjetivo, de mudança e de permanência? Ao menos se sabe que tentar responder essas questões a partir da visão tradicional paradigmática dos universais filosóficos é impossível, pois a estrutura paradigmática se constitui como barreira, na medida em que as “necessárias” convenções da filosofia da ciência estancam as possibilidades.

Nesse sentido, Chediak (2006, p. 167-168) lança luz aos questionamentos sobre a limitação da visão científica quando se trata da processualidade de uma realidade social, portanto, histórica, espacial e temporal.

A capacidade do pensamento de ser um processo de variação pura é o que vai distinguir verdadeiramente ciência e filosofia, pois enquanto a filosofia lida com a variação contínua, a ciência se determina por meio da formação de constantes relacionadas às variáveis. Ao atualizar o virtual, a ciência renuncia ao virtual e forma um sistema de referências, ou seja, o domínio da objetividade. O exemplo fornecido por Deleuze é o de que ao adquirir uma posição, uma partícula ganha uma massa, uma energia, ou seja, uma atualidade física e isso ocorre porque foram estabelecidos limites, ou seja, constantes físicas. O estado de coisas real é assim formado a partir da relação de pelo menos duas variáveis independentes e o que se põe para além dos limites e das constantes é o caos, que, no sentido filosófico, significa um movimento tal em que é impossível o aparecimento de qualquer determinação; ele não é inerte, mas desfaz toda consistência, toda constância e toda referência possível. A ciência, então, por sua natureza luta contra o caos, enquanto que a filosofia, não. A ciência produz uma redução na variabilidade contínua para pôr nela limites, que originam as variáveis independentes, já o conceito não possui nem constante nem variável e se define pela relação de suas componentes, por sua consistência interna e por sua consistência externa, quer dizer, pela relação das suas componentes entre si e da relação dos conceitos uns com os outros. Por isso, o conceito não tem referência, uma vez que põe a si mesmo, ele é sempre auto-referente. Compreendemos assim porque, para Deleuze, a verdadeira fronteira está entre constante e variável e não entre universal e particular. Não faria sentido falar de particular sem universal, mas faz sentido falar da variação pura e simples sem constantes, do mesmo modo que falamos da relação entre variáveis e constantes.

A forma como a Sociologia fundamentou-se a partir da racionalidade científica determinada pela mentalidade de época baseou-se no discurso da universalidade e particularidade dos fenômenos e relações sociais, ou seja, as características de permanências e mudanças foram subsumidas pelos conceitos que buscavam explicações gerais, em uma espécie de grande teoria que “descobrisse” a lei social que determinava os outros eventos.

Parece certo que tanto em Auguste Comte, Durkheim e Karl Marx essa mentalidade influenciou na forma como construíram a ideia de totalidade, e talvez em Weber, por ter influências na Sociologia do Conhecimento de Mannheim, a fragmentação da realidade para entender o processo em permanência e mudança não se identifique nos clássicos que buscaram “leis gerais” para explicar a sociedade. No entanto, esse é um dos problemas paradigmáticos que a visão dos “universais” provoca nas ciências humanas, e tal discussão, embora importante, não constitui o foco da presente dissertação.

Até aqui foi possível analisar como o desenvolvimento da Sociologia visto pela Sociologia do Conhecimento foi configurado por circunstâncias e contextos sociais que priorizaram a dicotomia da leitura científica dos “universais” filosóficos. Ao adotar o universal, o permanente, o objetivo, e o macro, a Sociologia, com a linguagem científica determinada pela mentalidade de época, estanca a possibilidade de captar a processualidade. É nesse sentido que as teorizações de Norbert Elias (1998), representando uma continuidade das teorizações de Mannheim, podem ser usadas para identificar o que se pode entender como “universais” de processo.

De acordo com Elias (1998) as teorias sociológicas do conhecimento, assim como as filosóficas, relacionam-se às versões universais do conhecimento. No entanto, “as teorias sociológicas consideram o fundo social de conhecimento aprendido como o ponto de partida para todas as variedades individuais de conhecimento”, essa é a característica universal do conhecimento.

No que se refere ao alcance das ciências naturais, o problema que se encontra aqui ainda está grandemente oculto, porque as teorias filosóficas do conhecimento simplesmente partem de uma condição de alienação relativamente alta, de uma condição em que o procedimento do que denominamos conhecimento científico já levou vantagem sobre o conhecimento pré-científico de formas mais envolvidas, do tipo mágico-mítico. Teorias filosóficas do conhecimento, além disso, apresentam o conhecimento do tipo científico como se fosse um universal humano, como se ele pudesse ter ou talvez como se tivesse mesmo existido em todos os tempos (ELIAS, 1998, p.36).

Ao afirmar que a única característica que pode ser considerada como um “universal” é o fundo social de conhecimento inerente aos fenômenos sociais, Elias (1998) aponta possibilidades para investigar a processualidade da realidade social a partir da análise que leve em consideração alguns critérios, como nível de envolvimento e distanciamento que determinado fenômeno ou evento social provoca nos indivíduos e a relação que a noção temporal e espacial tem na constituição e valoração dos conhecimentos. Basicamente é essa concepção de “universal” que se pode, inicialmente, admitir na Sociologia; e é justamente esse fundo social de conhecimento como “universal” que deve ser explicado.

É possível ainda dizer que na Sociologia os “universais sociológicos” se apresentam nas noções gerais que constituem e configuram as explicações sobre a sociedade, como: “socialização e individualização”, “exteriorização e interiorização”, “mudança e permanência”, “produção e reprodução”, etc. No entanto, nitidamente essas noções nada explicam, são elas que devem ser explicadas a partir do fundo social de conhecimento que as configuram, por isso, a característica e o título de “universal” está no fundo social de conhecimento que todas essas noções possuem e não nelas mesmas. Ou seja, de acordo com Elias (1998) todas noções sociológicas que estruturam os entendimentos da sociedade apresentam uma característica comum: a investigação da processualidade do fundo social de conhecimento é o ponto de partida para entender a realidade social.

Com efeito, é a partir da *Imaginação Sociológica* que os “universais sociológicos” podem ser abordados e compreendidos, pois as capacidades de observar e construir o objeto de estudo a partir da relação causal usando as instâncias empíricas; estranhar e desnaturalizar o fenômeno social a partir do movimento de envolvimento e distanciamento levando em consideração a processualidade da relação entre tempo e espaço; e associar biografia e história,

processo em que o aluno/pesquisador coloca-se como sujeito inserido em um contexto mais amplo de determinações; revelam como os fundos sociais de conhecimento configuram a realidade em investigação.

Efetivamente, é possível afirmar que a *Imaginação Sociológica* garante coerência epistemológica quando se adota os fundos sociais de conhecimento como “universais sociológicos” e quando estes apontam caminhos teóricos, metodológicos e morfológicos mais coerentes com os objetos das ciências humanas.

Na sequência, a proposta é observar o ambiente da escola, analisando como os currículos e os planos de aulas são elaborados a partir dos universais.

2.2 COMO OS UNIVERSAIS SÃO SINTETIZADOS NA ESCOLA: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS E DOS PLANOS DE AULA

A proposta central da presente etapa da pesquisa é observar e analisar como a *Imaginação Sociológica* se desenvolve no Ensino Médio. Quais dificuldades e barreiras surgem e como surgem no Ensino Médio? É essa problemática que foi investigada, analisando as experiências e práticas de ensino a partir das observações em sala de aula e da análise das atividades de avaliação com questões discursivas dos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, na cidade de Rolândia – PR.

A pesquisa consistiu em observações das aulas de Sociologia e em análises das dissertações produzidas pelos alunos de turmas do ensino médio noturno do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, no qual venho ministrando aulas de Sociologia desde 2010, sob o regimento de contrato temporário, popularmente conhecido como PSS – Processo Seletivo Simplificado. Durante os anos de 2010 a 2013, lecionei aulas de Sociologia para as turmas do ensino médio noturno no referido colégio. Foi possível durante esse tempo acompanhar o processo de aprendizagem de alguns alunos, que de uma série para outra revelaram mudanças com relação aos estudos sociológicos. As observações das aulas abrangeram as turmas noturnas de ensino médio de 2011, 2012 e 2013. No ano de 2011, foram observadas quatro turmas de 1^{os} anos, três turmas de 2^{os} anos e três turmas de 3^{os} anos. No ano de 2012, foram observadas cinco turmas de 1^{os} anos,

quatro turmas de 2^{os} anos e três turmas de 3^{os} anos. No ano de 2013, foram observadas quatro turmas de 1^{os} anos, quatro turmas de 2^{os} anos e quatro turmas de 3^{os} anos, como segue nos quadros abaixo:

Quadro 1 - Turmas observadas – Ano 2011.

Curso	Turno	Serie*	Turmas	Matrículas
ENSINO MEDIO	Noite	1	4	94
		2	3	91
		3	3	98

Fonte: Secretaria de Educação (2013).

Quadro 2 - Turmas observadas - Ano 2012.

Curso	Turno	Serie*	Turmas	Matrículas
ENSINO MEDIO	Noite	1	5	185
		2	4	151
		3	3	126

Fonte: Secretaria de Educação (2013).

Quadro 3 - Turmas observadas - Ano 2013.

Curso	Turno	Serie*	Turmas	Matrículas
ENSINO MEDIO	Noite	1	4	144
		2	4	147
		3	4	137

Fonte: Secretaria de Educação (2013).

Durante os anos de 2012 e 2013, além das observações também arqueei as atividades discursivas dos alunos para posterior análise. Para análise das atividades, foram selecionadas duas turmas de cada série por semestre. Como o Colégio adota a organização semestral das disciplinas, em cada ano arqueei atividades discursivas de duas turmas de cada série. Portanto, em cada ano arqueei atividades discursivas de seis turmas, duas de 1^{os} anos, duas de 2^{os} anos e duas de 3^{os} anos. Durante os anos de 2012 e 2013, totalizaram doze turmas, quatro de cada série, em torno de 1200 atividades discursivas. Essas atividades foram classificadas por: ano, semestre, série, turma, tipo de atividade e sequência numérica da ordem de recebimento das atividades. (Ex.: 2012-1^osem-1^oano-turmaX-Atividade01-aluno01) A identidade dos alunos foi preservada. A primeira classificação busca analisar nas produções dos alunos como os conteúdos, conceitos, teorias e propostas de dissertação promovem a *Imaginação Sociológica*.

Uma segunda classificação foi feita para acompanhar e analisar o possível desenvolvimento da *Imaginação Sociológica* na trajetória de um grupo de alunos ao longo das três séries. Para o segundo grupo de atividades discursivas, foram selecionados aleatoriamente dez alunos que passaram de série durante os anos de 2012 e 2013: cinco alunos que passaram do 1º para o 2º e cinco alunos que passaram do 2º para o 3º. As dissertações do grupo de dez alunos foi classificada por: acompanhamento processual 1, aluno01, ano, semestre, série, atividade. (Ex.: Acompanhamento processual 1- aluno01-2012-1ºsem-1ºano-Atividade01).

A pesquisa empírica será pautada a partir de três momentos sequenciais orientados pelas propostas de identificar no ambiente, na organização e nas orientações epistemológicas, teóricas e morfológicas da Sociologia, as possibilidades de surgimento de barreiras que dificultam o real aprendizado da capacidade de *Imaginação Sociológica*.

Na primeira parte da pesquisa empírica, será feita uma análise do ambiente educacional do colégio, efetuando um levantamento rigoroso com relação aos dados e ao contexto social que o colégio insere-se. Na sequência, será feita a análise da organização do colégio, observando as orientações e recomendações oficiais dos documentos norteadores (DCNs, PCNs, OCNs e as Expectativas de Aprendizagem).

Ainda com relação à organização, será observada a estrutura curricular juntamente com as variações de organização do currículo e as especificidades e influências do período noturno no aprendizado dos alunos. Depois de feita a análise do ambiente e da organização educacional, será realizada a análise das observações feitas durante as aulas e das dissertações produzidas pelos alunos durante o período de 2012 e 2013.

2.3 O AMBIENTE EDUCACIONAL – COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO VILLANUEVA – ROLÂNDIA PR.

A pesquisa realizada tem como ambiente o Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, na cidade de Rolândia – PR, a 24 km de Londrina - PR. O colégio é pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, e está localizado a Rua Iracema, nº 266, na Vila Oliveira. O colégio insere-se em um contexto de escola de periferia e atende

aos jovens alunos filhos da classe trabalhadora de Rolândia. Os principais bairros atendidos pelo colégio são Vila Oliveira, Novo Horizonte, Parigot de Souza, Belo Horizonte, Jardim do Café, Jardim Nobre, Jardim Monte Carlo I e II, Jardim Santiago, Jardim Nogueira, Jardim do Lago, Conjunto Padre Ângelo e Jardim San Fernando.

Quadro 4 - Turmas e matrículas no ano de 2012.

FRANCISCO VILLANUEVA, C E PROF-E F M P - NRE LONDRINA – ROLANDIA				
Fonte: Replica-SAE				
Referência: 2012				
Totais de Turmas e Matrículas - Ano 2012				
Curso	Turno	Serie*	Turmas	Matrículas
ENSINO FUND 6 9 ANO-SERIE	Manhã	8	1	39
		9	5	184
		6	6	187
	Tarde	7	6	191
		8	4	131
		1	3	109
ENSINO MEDIO	Manhã	2	4	98
		3	3	93
		1	5	185
	Noite	2	4	151
		3	3	126
		1	1	40
TEC EM SEG DO TRAB-SUBS ET AS	Noite	2	1	27
		3	1	14
		Total	47	1575
Atividade Complementar				
ATIVIDADE COMPLEMENTAR	Manhã	0	3	100
ESPAÑHOL - APRIMORAMENTO	Noite	1	1	6
ESPAÑHOL - BASICO	Noite	1	1	31
PROG.AT.COMPL.CUR.CONTRATURNO	Manhã	0	1	32
	Tarde	0	1	27
			Total	7
				196
* Para cursos PROEJA "Série" corresponde a "Semestre".				
Os Cursos com demanda especial/manual não estão computados.				

Fonte: Secretaria de Educação (2013).

Quadro 5 - Turmas e matrículas no ano de 2013.

FRANCISCO VILLANUEVA,C E PROF-E F M P - NRE LONDRINA - ROLANDIA				
				Fonte: Replica-SAE
				Data: 12/10/2013 20:30
Totais de Turmas e Matrículas - Ano 2013				
Curso	Turno	Serie*	Turmas	Matrículas
ENSINO FUND 6 9 ANO-SERIE	Manhã	8	1	38
		9	5	174
		6	6	202
	Tarde	7	6	203
		8	4	147
		1	4	138
ENSINO MEDIO	Manhã	2	3	108
		3	3	66
		1	4	144
	Noite	2	4	147
		3	4	137
		1	1	40
TEC EM SEG DO TRAB-SUBS ET AS	Noite	2	1	21
		3	1	19
		Total	47	1584
Atividade Complementar				
ESPAÑHOL - BASICO	Noite	1	1	22
		2	1	11
PROG.AT.COMPL.CONT PERIODICO	Manhã	0	1	30
	Tarde	0	1	36
		Total	4	99
* Para cursos PROEJA "Série" corresponde a "Semestre".				
Os Cursos com demanda especial/manual não estão computados.				

Fonte: Secretaria de Educação (2013).

Quadro 5 - Turmas e matrículas no ano de 2013.

Indicador	Ensino	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa de Aprovação	Ensino Fundamental - Anos Finais	-	70.7%	69.1%	73.9%	83.1%
Taxa de Aprovação	Ensino Médio - Total	74.9%	63.9%	76.8%	76.8%	82.6%
Taxa de Reprovação	Ensino Fundamental - Anos Finais	21.6%	22.5%	20.2%	15.7%	16.9%
Taxa de Reprovação	Ensino Médio - Total	21.4%	28.0%	23.2%	17.8%	17.4%
Taxa de Abandono	Ensino Fundamental - Anos Finais	11.8%	6.8%	10.7%	10.4%	-
Taxa de Abandono	Ensino Médio - Total	3.7%	8.1%	-	5.4%	-

Fonte: Secretaria de Educação (2013).

Quadro 7 - Rendimento escolar – dados preliminares.**Rendimento Escolar - Ano 2012**

Ensino/Série	Rendimento Escolar			
	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
	Total de Aprovados	Aprovados por Conselho de Classe		
FUNDAMENTAL 9 ANOS - TOTAL	77,50%	19,20%	22,30%	0,10%
6º ANO	81,40%	12,90%	18,50%	0,00%
7º ANO	78,90%	26,00%	21,00%	0,00%
8º ANO	73,30%	12,90%	26,60%	0,00%
9º ANO	75,80%	24,60%	23,60%	0,50%
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - NÍVEL TÉCNICO	81,90%	8,40%	18,00%	0,00%
1ª SÉRIE	74,00%	25,00%	25,90%	0,00%
2ª SÉRIE	70,00%	0,00%	30,00%	0,00%
3ª SÉRIE	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Nota: Não estão computados nos indicadores o Ensino Médio por Blocos, pois a metodologia desta modalidade de ensino não permite calcular adequadamente estes indicadores.

Fonte: Secretaria de Educação (2013).

2.4 A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL DO COLÉGIO: O “CAMPO” EDUCACIONAL E ESTRUTURA CURRICULAR SEMESTRAL - BLOCADO

A organização educacional do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁸, para qual o ensino médio obrigatório e gratuito constitui-se como dever do Estado e um direito dos cidadãos. Ainda, a organização é estruturada e segue as DCNs¹⁹ (Diretrizes Curriculares Nacionais) que são normas obrigatórias para a Educação Básica e orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, de modo a estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação básica, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

As DCNs diferem-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enquanto as DCNs são leis, estipulando metas e objetivos a serem cumpridos em cada curso, os PCNs são referências curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio²⁰ (PCNs), elaborados por especialistas ligados ao Ministério da Educação (MEC), são um conjunto de orientações que visam estabelecer uma referência curricular nacional para as disciplinas da Educação Básica e apoiar a elaboração da proposta curricular nos Estados. Os PCNs constituem-se como um caminho comum para a Educação Básica brasileira, cada disciplina da grade curricular apresenta uma seleção de conteúdos e conhecimentos que devem ser ensinados para os alunos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNs²¹ (2006) – são um conjunto de reflexões que auxiliam os professores na prática docente, ajudando a padronizar e exercer as orientações presentes nos PCNs. Ainda existe o

¹⁸ Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

¹⁹ Brasil. MEC. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDUQFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13448%26Itemid%3D&ei=A52XUunvCKjJsAS1kYGgCQ&usg=AFQjCNG8wYoRBffnmcscdc1BzPhx9Ds2xZg>. Acesso em: 05 dez. 2013.

²⁰ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1995. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

²¹ BRASIL. **Ministério da Educação**. Orientações Curriculares Nacionais. Vol. 3. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2013.

Caderno de Expectativas de Aprendizagem²², documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED – PR), por meio do Departamento de Educação Básica (DEB), durante o ano de 2011 que busca fomentar a discussão nas escolas sobre práticas de ensino e de aprendizagem durante o processo de avaliação. Esses documentos oficiais constituem as estruturas que organizam educacionalmente os currículos da Educação Básica.

2.4.1 O “Campo” Educacional²³

No campo teórico das questões sobre como se configura o Campo Educacional da Sociologia, é possível encontrar algumas fundamentações e contribuições de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. A partir de Bourdieu, a proposta é entender o processo de institucionalização e legitimação da Sociologia como uma disputa de campo, em que alguns “capitais simbólicos culturais” são mobilizados.

Assim, o sucesso da inserção da Sociologia no contexto oficial do Brasil, através da Educação Básica, vai depender da forma como se configurará a disputa pelo Campo Educação, que apresenta em suas estruturas certa classificação e hierarquização dos “capitais” que devem ser mobilizados. Evidentemente a lógica do campo Educação sofre influências do grande campo Econômico, determinando assim a própria forma de mobilizar alguns “capitais”. Os “capitais” mobilizados para configurar e disputar espaço e poder no campo Educacional perpassam pela lógica do campo Econômico, e se apresentam com os seguintes aspectos: domínio e controle discursivo, a racionalidade desencantada como forma de norma e lei; princípios orientadores e reguladores como forma de disciplinarização, de especialização, de produtividade e de objetividade; fiscalização e avaliações constantes dos processos; e a priorização da quantidade em detrimento da qualidade.

²² PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos de Expectativas de Aprendizagem** (departamento de educação básica). Curitiba: Seed/DEB-PR, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

²³ Fragmentos das discussões centrais dessa parte da pesquisa foram desenvolvidas no artigo: PRADO, Gregório Antônio Fominski do. A Institucionalização e Legitimação da Sociologia na Educação Básica: Construindo estratégias a partir da Sociologia do currículo e da disciplina. **Revista eletrônica pro-docência**. Londrina, v.1, n. 2, jul.- dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/GREGORIO%20-%20CIENCIAS%20SOCIAIS.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

Esses aspectos parecem constituir as bases que configuram o campo de disputa que a Sociologia deverá inicialmente enfrentar. E para enfrentar deverá mobilizar “capitais culturais” que estão dentro do próprio campo, ou seja, deverá disputar de acordo com as regras do jogo, porém, sem desconsiderar uma possível autonomia dos agentes.

A noção de campo esta aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa as imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem. Uma das diferenças relativamente simples, mas nem sempre fácil de medir, de quantificar, entre os diferentes campos científicos, isso que se chamam as disciplinas, estará, de fato, em seu grau de autonomia. A mesma coisa entre as instituições. [...] Um dos problemas conexos será, evidentemente, o de saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia lista e, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004, p.20).

O caminho teórico apontado por Bourdieu revela um ambiente de grandes tramas configuracionais que estruturam as relações de poderes, e conseqüente de projetos para a sociedade. O processo de institucionalização e legitimação da Sociologia insere-se nessas tramas, portanto, conhecer e entender os “campos” é mapear e planejar uma estratégia de atuação, que encontra nas contribuições de Bernstein formas práticas de identificar os locais e documentos que se encontram os poderes e como eles são “contextualizados” e “recontextualizados” em práticas normativas e legais.

Se em Bourdieu é possível entender teoricamente a estrutura e a lógica dos “campos”, em Bernstein percebe-se a dinâmica do princípios normativos das leis, disciplinas e currículos, ou seja, é possível observar o poder (texto) em movimento. Bernstein, a partir da ideia da divisão social do trabalho de controle simbólico, estabelece uma teoria focada nos agentes e funções dentro de um campo cultural, especificamente tratando da estruturação do discurso pedagógico do campo Educação.

Por “campo de controle simbólico”, designo um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam. Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo econômico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo de controle simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos. Assim, temos no campo econômico: códigos de produção; no campo de controle simbólico: códigos discursivos (BERNSTEIN, 1996, p. 190).

Os agentes e as funções desse campo atuam através de “textos” que são ideias e princípios normativos que controlam e configuram campos.

O controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder. Posso acrescentar que ele pode também transformar essas mesmas relações de poder (BERNSTEIN, 1996, p. 190).

Portanto, a principal contribuição de Bernstein reside na formulação da “teoria do dispositivo pedagógico”, que é conjunto de preceitos e teses para entender o processo pelo qual um campo específico de conhecimento é transformado em um sistema de conhecimento escolar, curricular, disciplinar, enfim, como ele é “pedagogizado”. Por meio de algumas regras, o dispositivo pedagógico estrutura e sistematiza uma nova ordenação de conhecimentos. De acordo com Bernstein as regras são distributivas, recontextualizadoras e avaliadoras. Mainardes e Stremel (2010) sintetizam essas regras e suas funções da seguinte forma:

Essas regras são hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc.), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis. (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 2)

Estruturar, configurar e dar corpo ao projeto de Sociologia que se espera para o Ensino Médio Brasileiro, além de perceber que está inserido em um campo de disputa e luta, constitui uma forma de fortalecer a Sociologia enquanto “texto” de disciplina, para assim conseguir atingir os objetivos originários da Sociologia enquanto ciência, os quais se resumem, para os propósitos da educação de nível médio, na capacitação dos indivíduos para exercerem criticamente a cidadania plena.

O *Ensino de Sociologia* na Educação Básica revela um processo de disciplinarização de conteúdos e formas que seleciona o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. A disciplinarização em si não constitui um problema, talvez os principais empecilhos residam na forma com que são recontextualizadas as prioridades do que deve ser selecionado. Afinal, o que é a disciplina escolar? Por que disciplina e não somente conteúdos de Sociologia? Quais e como os conteúdos são selecionados? Forma e conteúdo são separáveis? Quais são os interesses e motivações para se ensinar Sociologia no Brasil? É uma demanda dos vestibulares? É uma qualificação para exercer e desenvolver a cidadania? Questões como essas ajudam a pensar a disciplina como uma aliada para o processo de institucionalização e legitimação da Sociologia no Brasil, e não como uma vulgarização da Sociologia enquanto ciência.

Assim, entender como se configura o processo de disciplinarização se constitui em um exercício profícuo para perceber como as prioridades de seleção

de conteúdos e formas são resignificadas por determinados contextos políticos e sociais. O caminho estratégico para legitimação da Sociologia no ensino brasileiro perpassa pela lógica das disciplinas e se apropriar da lógica disciplinar é tarefa essencial para garantir a manutenção da Sociologia na Educação Básica e quiçá qualificar os estudantes para desempenhar com mais autonomia seu papel de cidadão.

Para responder o que é disciplina, é coerente, para os limites e propósitos estratégicos da presente pesquisa, concordar com Lenoir (2004), que admite ser a disciplina uma forma de estrutura que dá corpo e dinâmica aos processos científicos:

As disciplinas são a infraestrutura da ciência corporificada, antes de qualquer coisa, nos departamentos universitários, nas sociedades profissionais, nos manuais e livros didáticos. [...] Ao mesmo tempo, a disciplina ajuda a estruturar as relações dos cientistas com contextos particulares institucionais e econômicos. As disciplinas são os mecanismos institucionais para regular as relações de mercado entre consumidores e produtores de conhecimento. Elas são também instrumentos para distribuir *status*; ao fundar especialidades e habilidades, a disciplina estabelece limites e demarca hierarquias entre especialistas e amadores. Além disso, como tanto Michel Foucault quanto Pierre Bourdieu têm insistido, o cuidado com ela não é apenas uma preocupação com as instituições e a profissionalização; é, acima de tudo, uma preocupação com os corpos – corpos humanos. Disciplinas são formações institucionalizadas para organizar esquemas de percepção, apreciação e ação, bem como para inculcá-los como ferramentas de cognição e comunicação. Ao mesmo tempo, na quantidade de operadores práticos corporificados, as disciplinas são estruturas políticas que de forma crucial fazem a mediação entre a economia política e a produção do conhecimento. Disciplinas são estruturas dinâmicas para compor, canalizar e repetir as práticas sociais e técnicas essenciais ao funcionamento da economia política e do sistema de relações de poder que a realiza. [...] As alegações centrais a respeito das disciplinas que derivei dos trabalhos de Foucault e Bourdieu são as seguintes: Ninguém cria disciplinas; devemos examinar, em lugar de disciplinas monolíticas, programas disciplinares adaptados localmente à economia política; programas disciplinares, na qualidade de instituições que demarcam limites de especialidades e hierarquias de competência, são gerados simultaneamente dentro de um discurso político e de um discurso ideológico, sendo, portanto, mais bem compreendidos como discursos de poder e instrumentos para a produção de conhecimento. (LENOIR, 2004, p. 65-66; 84)

A partir dessa definição de disciplina é possível perceber que a seleção de conteúdos e a forma como se ensina tais conteúdos não são meramente desencontros causais de uma ciência específica, não é ao acaso que se ensina uma determinada ciência com um determinado método, tudo que se refere à disciplina, e, nesse caso não somente a disciplina escolar, tem relação com a política, como um mecanismo que controla corpos humanos. Nesse sentido, fica claro uma correspondência com as teorizações de Bernstein e Bourdieu, nas quais o campo estruturado a partir de disciplinas também procura inserir-se em uma disputa por poderes, que são dinamizados por discursos textuais.

Os agentes que controlam a produção dos discursos ou textos não somente pautam as questões mais relevantes, mas, sobretudo, controlam a vida social na medida em que as verdades “consensuais” estão sob seu domínio. Portanto, os interesses e motivações de se ensinar Sociologia no Brasil, assim como outras disciplinas, estão inseridas em um contexto político amplo, que pode ser captado nos documentos oficiais como Leis e Diretrizes. Embora existam demandas específicas para o *Ensino de Sociologia*, como exigência em vestibulares e concursos, ainda é via Estado a partir de documentos oficiais (textos) que recursos são mobilizados e a obrigatoriedade e eficácia é garantida, é via institucionalização que os campos são estruturados e fortalecidos.

2.4.2 Estrutura Curricular Semestral – Blocado

O sistema de organização da grade curricular semestral foi pensado a partir de uma pesquisa feita pelo Departamento de Educação Básica (DEB) no Ensino Médio da rede pública estadual que tinha como proposta a investigação das possíveis causas da elevada evasão escolar do período noturno. A partir da pesquisa, como uma tentativa de diminuir a evasão escolar, a equipe da SEED lança no final de 2008 uma reorganização curricular. Com a Resolução nº. 5590/2008 – SEED²⁴ e a Instrução nº. 021/08 – SUED/SEED²⁵, a Organização do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais é permitido e estruturado. Essa proposta de reorganização semestral não foi obrigatória para todos os colégios, ficou a cargo dos

²⁴ Ver **ANEXO A** contendo Resolução nº. 5590/2008 da Secretária de Estado da Educação.

²⁵ Ver **ANEXO B** contendo Instrução nº. 021/08 da Secretária de Estado da Educação.

colégios aderirem conforme a necessidade e também não se restringiu apenas ao período noturno.

O Ensino Médio Blocado no Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva - Rolândia PR, foi implantado em 2009 e foi organizado por turmas seriadas; cada série, das três series do Ensino Médio, cursaria dois blocos de disciplinas durante o ano. No primeiro semestre, a série cursaria seis disciplinas (Biologia, Educação Física, Filosofia, Historia, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa) e mais seis disciplinas (Arte, Física, Geografia, Matemática, Sociologia e Química) no segundo semestre. A matriz curricular é única e a distribuição das aulas “deveria” ser equitativa. A carga horária de cada disciplina é alterada de anual para semestral e cada bloco passa a ter no mínimo cem dias letivos. A distribuição das aulas para o ano de 2013 do período noturno ficou da seguinte maneira:

Quadro 8 - Organização Semestral – Blocado – Noturno Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva – Rolândia PR - Matriz Curricular - Ano Letivo 2013 / Turno: Noite

Disciplina	Composição Curricular	Série / Carga Horária Semanal								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1001 - BIOLOGIA	BNC	4		4		4				
0601 - EDUCACAO FISICA	BNC	4		4		4				
2201 - FILOSOFIA	BNC	3		3		3				
0501 - HISTORIA	BNC	4		4		4				
0106 - LINGUA PORTUGUESA	BNC	6		6		6				
0704 - ARTE	BNC		4		4		4			
0901 - FISICA	BNC		4		4		4			
0401 - GEOGRAFIA	BNC		4		4		4			
0201 - MATEMATICA	BNC		6		6		6			
2301 - SOCIOLOGIA	BNC		3		3		3			
0801 - QUIMICA	BNC		4		4		4			
1107 - L E M-INGLES	PD	4		4		4				
1108 - L E M-ESPANHOL *	PD	4		4		4				
Carga Horária Total		29	25	29	25	29	25			

Matriz Curricular de acordo com a LDB N.9394/96.

*** Opcional para o aluno e computada na carga horária da matriz curricular.**

BNC=BASE NACIONAL COMUM

PD=PARTE DIVERSIFICADA

Fonte: Secretaria de Educação (2013).

O objetivo geral do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais é diminuir a evasão escolar e os argumentos centrais para que isso ocorra são: os alunos têm menos disciplinas para estudarem e dedicarem-se aumentando as chances de aprovação; os alunos não cansam do conteúdo e do professor e ficam mais dispostos a terminar o bloco mais rápido; e o aluno que perder um bloco não precisa esperar o ano todo para voltar aos estudos, no próximo semestre ele só começa o bloco que parou em outra turma. Esses argumentos podem ser observados indiretamente na Resolução nº. 5590/2008 – SEED e na Instrução nº.021/08 – SUED/SEED e revestem-se do discurso oficial de normatização.

No entanto, essas medidas e esses argumentos causam impressões gerais diferentes em alunos e professores, fato que também influencia no sucesso ou não da proposta de diminuir a evasão escolar. As impressões que são possíveis

observar entre os alunos e professores do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva no período noturno são apresentadas a seguir.

Entre os alunos, a primeira constatação a partir das impressões gerais e das observações é que a maioria dos alunos são a favor da organização semestral blocada e os principais argumentos que os colocam como favoráveis são: menos disciplinas para estudar, o que torna mais fácil aprender o conteúdo e tirar boas notas nas provas; maior proximidade com a disciplina e com o professor, tendo em vista que têm mais aulas durante a semana da mesma disciplina; difícil reprovar, pois as disciplinas são poucas e sempre têm os trabalhos de recuperação.

Os poucos alunos do noturno que são desfavoráveis à organização semestral blocada acreditam que: quando termina o bloco, eles ficam um semestre inteiro sem contato com a disciplina, fato que facilita o esquecimento; a organização prejudica quem pretende fazer vestibular, pois têm pouco tempo para aprender e deixa de lado disciplinas importantes para realização das provas.

Entre os professores, recentemente, no mês de novembro de 2013, houve no colégio reunião entre a comunidade escolar para decidir a permanência da organização semestral blocada. A maioria decidiu pela permanência. Isso revela que também para os professores, a organização semestral blocada é considerada como melhor e os principais argumentos que foram possíveis constatar dentro das impressões gerais das observações são: menos alunos e menos livros de frequência para fazer, ocasionando aulas mais planejadas e com mais qualidade; maior contato com as turmas e alunos, tendo em vista que a frequência de aulas aumentou; os alunos preocupam-se mais porque é menos tempo para completar a disciplina; focar em apenas seis disciplinas facilita o aprendizado do aluno e não gera confusão, como era antes, quando eles tinham que dar conta de doze disciplinas.

Entre os poucos professores que foram contrários à permanência da organização semestral blocada, os argumentos foram: o tempo é muito curto para desenvolver um trabalho qualificado, a rapidez da lógica produtiva entra de vez no campo educacional; esquecimento do conteúdo trabalhado nos blocos anteriores, sempre tem que investir muito tempo para lembrar o conteúdo ministrado no bloco anterior; a separação das disciplinas dificulta os alunos que irão fazer vestibular.

Com base nas observações e nas impressões gerais é possível perceber que as demandas administrativas e burocráticas fundamentam os argumentos favoráveis à organização semestral blocada, tantos dos alunos quanto

dos professores. As medidas da organização semestral bloqueada têm a preocupação em um problema conjuntural específico: a evasão escolar.

Porém, a forma com que foi pensada a estratégia teve como foco a dimensão administrativa e burocrática, levando em consideração apenas a facilidade de “readaptar” os alunos reprovados e atrasados em uma organização disciplinar “flexível”. Isso pode ser verificado nos argumentos usados pelos alunos e professores, os alunos parecem estar mais preocupados em terminar os estudos em menos tempo e os professores parecem estar preocupados com a facilidade da organização burocrática (livros de frequência e relatórios diversos), o que ainda gasta muito tempo para dar conta de tudo. A diminuição da evasão é tomada como foco e não o real aprendizado com qualidade.

Essas constatações foram verificadas a partir das observações e impressões gerais sobre como os alunos e professores receberam e convivem com a organização semestral bloqueada, ainda é possível acompanhar os estudos do mestrando em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, Henrique Fernandes Alves Neto, que produziu uma pesquisa apresentada como TCC do curso de graduação em Ciências Sociais – UEL intitulado “Ensino Bloqueado: uma análise dos seus desdobramentos no Colégio Estadual Vicente Rijo, Londrina – PR”²⁶, no qual o autor, a partir de entrevistas, pesquisas e coleta de dados quantitativos, analisa as influências da organização semestral bloqueada em um colégio de Londrina.

Na mesma direção, como referência de estudos mais aprofundados sobre o tema e também pesquisando as influências da organização semestral bloqueada, Tatiane Vanessa Machado discute na monografia da Especialização em *Ensino de Sociologia* – UEL, intitulada “O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo no Estado do Paraná: análise sobre as categorias de tempo e espaço escolar”,²⁷ a organização semestral bloqueada a partir do conceito chamado “currículo num carrinho”, atribuído por Apple (1997) para explicar que quando os agentes não planejam e não organizam seu próprio trabalho, abrem precedente para que perca as habilidades necessárias para exercerem com

²⁶ ALVES NETO, Henrique Fernandes. **Ensino Bloqueado**: uma análise dos seus desdobramentos no Colégio Estadual Vicente Rijo, Londrina – PR.. 29/11/2012. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina.

²⁷ MACHADO, Tatiane Vanessa. **O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo no Estado do Paraná**: análise sobre as categorias de tempo e espaço escolar. 2013. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização de Ensino de Sociologia– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

qualidade suas funções. Pois, nesse caso, outros agentes irão planejar e determinar suas ações futuras. De acordo com Machado (2013, p. 36),

Em síntese, o “currículo num carrinho” são aqueles currículos oferecidos aos professores como pacotes prontos para atender às demandas imediatas do contexto vigente. Podemos entender, então, o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como um “currículo num carrinho”, uma vez que, foi uma proposta adotada pelo estado do Paraná sem ter sido estabelecido um debate e uma consulta junto aos profissionais dessa área.

O conceito “currículo num carrinho” revela, na mesma direção que as teorizações de Bernstein (1996), Bourdieu (2004) e Lenoir (2004), que o que está em jogo é o controle que currículo deverá possuir, atendendo aparentemente demandas administrativas e burocráticas imediatas e não propiciando uma educação democrática de qualidade. Ao adotar a organização semestral blocada, os agentes da escola e do ensino público mais uma vez deixam de ser protagonistas da educação, passando a confiar nos “especialistas” que planejam as ações no âmbito do Estado.

2.5 O PERÍODO NOTURNO – ESPECIFICIDADES E INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

Ainda sobre a organização educacional, é necessário mencionar que o período noturno apresenta especificidades que exercem fortes influências no aprendizado dos alunos. Primeiro porque o aluno que estuda à noite já tem os estudos como segundo plano e que, provavelmente, sua principal ocupação seja o trabalho. Isso é verificado quando se pergunta para a turma quem trabalha durante o dia e em média 90% respondem que trabalham. Segundo, porque na própria organização do período noturno algumas práticas de ensino são cooptadas, seja por falta de tempo ou de estrutura, ou pela comunidade escolar achar que o aluno do período noturno não está interessado e não precisa de determinadas práticas e experiências de ensino.

As observações e as impressões gerais que obtive com a organização do período noturno levaram-me a perceber que o ensino deve responder apenas às demandas administrativas e burocráticas, quais sejam:

propiciar ao aluno que ele termine uma fase da sua formação educacional, para isso o colégio terá que oferecer “facilidades” para esse aluno. Isso é evidente quando se observa o tempo de aula do período noturno, que é menor que o tempo de aula no período matutino. Mas as diferenças não ficam somente nisso, os conteúdos e as atividades são pensadas para não atrapalhar a rotina de trabalho desses alunos. Nesse sentido, a organização do período noturno, atendendo as especificidades da realidade dos alunos, coloca mais empecilhos para uma prática de ensino de qualidade na disciplina de Sociologia e em todas as outras disciplinas.

2.6 PROGRAMAS CURRICULARES – O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Outro ponto de observação que determina e configura a processo educacional, que a meu ver une e sintetiza a organização educacional com a organização curricular é o programa curricular do professor ou Plano de Trabalho Docente. O Plano de Trabalho Docente²⁸ é feito por série e por semestre, nesse programa de curso, o professor, seguindo as DCN's, PCN's, OCN's e recentemente o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, organiza os conteúdos, as justificativas, os objetivos, as problematizações, as metodologias e as avaliações. Cada série e cada disciplina do Ensino Médio apresenta uma seleção de conteúdos que devem ser ensinados para os alunos. Esses conteúdos foram elaborados a partir dos documentos oficiais que regem a Educação Básica no Brasil. O Caderno de Expectativas de Aprendizagem de 2012, produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná para normatizar as disciplinas no Estado, representa a orientação mais detalhada com relação aos conteúdos e objetivos propostos para cada temática de ensino. A distribuição dos conteúdos e objetivos de acordo com o Caderno de Expectativas de Aprendizagem são:

²⁸ **ANEXO C** – Plano de Trabalho Docente da disciplina de Sociologia, 2º séries do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva.

Quadro 9 – Expectativas de aprendizagem.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Processo de Socialização e as Instituições Sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de socialização e as instituições sociais: familiares, escolares, religiosas • Instituições de reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos, etc.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia. 2. Compreenda a organização da estrutura e o funcionamento da sociedade, seus conflitos e contradições, considerando a consolidação do capitalismo. 3. Desnaturalize a sociedade em que vivem, percebendo que a mesma é uma construção social, e apresente postura crítica frente à realidade. 4. Compreenda a organização e as funções das instituições no processo de socialização dos indivíduos, tendo como base as teorias sociológicas clássicas e brasileiras. 5. Compreenda os conceitos trabalhados pelas teorias Funcionalista (Durkheim), Compreensiva (Weber) e Materialista Dialética (Marx). 6. Reflita sobre a influência das instituições e grupos sociais na formação da identidade individual e social, reconhecendo as características identitárias dos grupos sociais do seu local de vivência, bem como a interdependência das ações nas relações sociais. 7. Relacione as instituições sociais com a manutenção ou transformação da estrutura da sociedade. 8. Perceba que na vida em sociedade existem relações de poder, nem sempre visíveis, que determinam o grupo social ao qual pertencem e a posição que ocupam na estrutura social. 9. Identifique e relacione as transformações ocorridas na configuração das instituições sociais. 10. Conheça o processo histórico das instituições de reinserção social e analise o alcance de suas práticas, tendo em vista a sua proposta de ressocializar e reintegrar os indivíduos à sociedade.
<p>Cultura e Indústria Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades • Diversidade cultural e Identidade 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia. 12. Entenda que as teorias clássicas e contemporâneas constroem diferentes conceitos de cultura e que estes são instrumentos para análise da sociedade. 13. Compreenda o complexo e dinâmico processo de formação e transformação da cultura. 14. Compreenda as diferentes culturas

	<ul style="list-style-type: none"> • Indústria cultural • Meios de comunicação de massa • Sociedade de consumo • Indústria cultural no Brasil • Questões de gênero • Cultura afro-brasileira e africana • Culturas indígenas 	<p>como processo de mudanças e adaptações, ressaltando que não existe hierarquia cultural, tendo em vista que cada contexto possui uma lógica própria de compreensão do mundo.</p> <p>15. Entenda o processo de formação da cultura brasileira, reconhecendo a herança recebida das três principais matrizes étnicas: indígena, europeia e africana.</p> <p>16. Identifique e analise a diversidade cultural, étnica e religiosa da sociedade brasileira.</p> <p>17. Compreenda como as identidades são construídas no contato com a diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e de orientação sexual, apropriando-se do significado de identidade a fim de adquirir consciência do seu pertencimento.</p> <p>18. Compreenda os conceitos de Indústria Cultural, Cultura de Massa e Cultura Popular, bem como a influência destas nas transformações da sociedade.</p> <p>19. Compreenda o impacto provocado pelas tecnologias da informação e comunicação nas transformações dos diversos campos da sociedade.</p> <p>20. Amplie a capacidade de análise e interpretação sobre as influências dos meios de comunicação, resultando no desenvolvimento de atitudes críticas face ao seu papel de consumidor.</p> <p>21. Deconstrua as ideologias preconceituosas e discriminatórias quanto à raça, às relações de gênero, à orientação sexual, à religião e à classe social, presentes no imaginário social, desenvolvendo atitudes e valores para uma sociedade pluralista.</p>
<p>Trabalho, Produção e Classes Sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades • Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais 	<p>22. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia.</p> <p>23. Compreenda o conceito de trabalho segundo a Sociologia Clássica.</p> <p>24. Compreenda o sentido do trabalho na realidade atual, levando em conta suas transformações nas diversas sociedades ao longo do tempo.</p> <p>25. Compreenda as transformações no mundo do trabalho, geradas por mudanças na ordem econômica, social e política.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições • Globalização e Neoliberalismo 	<p>26. Compreenda as especificidades do trabalho e suas contradições na sociedade capitalista.</p> <p>27. Interprete o fenômeno do desemprego e suas consequências.</p> <p>28. Identifique e interprete a realidade do subemprego e trabalho escravo e suas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de trabalho • Trabalho no Brasil 	<p>consequências.</p> <p>29. Identifique as mudanças ocorridas no mercado de trabalho em relação à escolaridade, à etnia e ao gênero.</p> <p>30. Entenda e questione de forma crítica as relações de desigualdades sociais produzidas pelas condições de trabalho na sociedade capitalista.</p> <p>31. Relacione a nova organização do trabalho com o fenômeno da globalização na contemporaneidade.</p> <p>32. Compreenda as relações entre profissionalização e mercado de trabalho.</p> <p>33. Identifique e interprete criticamente os indicadores que traduzem as condições de vida da população nos campos socioeconômico e educacional.</p>
<p>Poder, Política e Ideologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação e desenvolvimento do Estado Moderno • Democracia, autoritarismo, totalitarismo • Estado no Brasil • Conceitos de poder • Conceitos de ideologia • Conceitos de dominação e legitimidade • As expressões da violência nas sociedades contemporâneas 	<p>34. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia.</p> <p>35. Compreenda o processo de formação do Estado Moderno a partir das teorias que tratam desta questão.</p> <p>36. Compreenda o papel do Estado segundo as teorias sociológicas clássicas e contemporâneas.</p> <p>37. Compreenda as transformações do Estado brasileiro.</p> <p>38. Conheça e analise de forma crítica a formação dos diferentes estados contemporâneos.</p> <p>39. Identifique os pressupostos teóricos do regime democrático.</p> <p>40. Conheça e compreenda a organização do sistema político-partidário brasileiro.</p> <p>41. Interprete as formas de expressão de poder presentes na sociedade.</p> <p>42. Compreenda as concepções ideológicas que permeiam as relações de poder.</p> <p>43. Identifique o poder presente nas relações sociais.</p> <p>44. Interprete as formas de manifestação das ideologias nas diversas ações cotidianas.</p> <p>45. Compreenda a participação política como um conjunto de ações e práticas individuais e coletivas, bem como as estruturas e os princípios da política contemporânea.</p> <p>46. Perceba a influência dos meios midiáticos na formação política do indivíduo.</p> <p>47. Compreenda o processo de despolitização e esvaziamento das democracias contemporânea.</p> <p>48. Compreenda os diversos significados</p>

		<p>do conceito de violência.</p> <p>49. Perceba e interprete o funcionamento da estrutura social que propicia manifestação de violência.</p> <p>50. Analise criticamente as formas que a violência se apresenta e se estabelece na sociedade brasileira.</p>
Direito, Cidadania e Movimentos Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos: civis, políticos e sociais • Direitos Humanos • Conceito de cidadania • Movimentos sociais • Movimentos sociais no Brasil • A questão ambiental e os movimentos ambientalistas • A questão das ONG's 	<p>51. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia.</p> <p>52. Compreenda o conceito de cidadania e o processo histórico em que este foi construído.</p> <p>53. Compreenda o contexto histórico da conquista de direitos e sua relação com a cidadania.</p> <p>54. Identifique grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade em nossa sociedade, problematizando a necessidade de garantia de seus direitos básicos.</p> <p>55. Perceba as possibilidades e espaços de atuação como atores/sujeitos responsáveis pela conquista e garantia de seus direitos.</p> <p>56. Compare as diferenças nos discursos produzidos pelos atores dos movimentos sociais e pelos veiculados na mídia, a fim de problematizar o papel da comunicação social na formação do cidadão e na ampliação do caráter democrático da sociedade brasileira.</p> <p>57. Identifique e analise o contexto social que possibilitou a ampliação dos debates sobre questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, etc.</p> <p>58. Identifique os princípios norteadores dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil e no Mundo.</p> <p>59. Analise a importância dos movimentos ambientalistas na sociedade contemporânea e compreenda seus princípios norteadores.</p> <p>60. Perceba a importância da sociedade civil organizada na conquista das políticas públicas.</p>

Fonte: Paraná. Secretaria de Estado da Educação (2012).

Os conteúdos norteadores servem como uma base comum a ser trabalhada de maneira sequencial nas três séries do Ensino Médio. O Plano de Trabalho Docente deve abordar as temáticas e as metodologias de acordo com os conteúdos norteadores estipulados pelas OCN's, de modo que os conceitos, teorias e temas sejam trabalhadas articuladamente em sala de aula.

Ainda com o papel de dar suporte ao professor há o livro didático que traz conteúdos, dinâmicas e sugestões de aulas para os professores. O Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)²⁹ é responsável, via Ministério da Educação (MEC), pela abertura de editais recrutando os autores e especificando o que se espera da obra, pela seleção e pela distribuição de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. O Guia de Livros Didáticos, confeccionado e publicado pelo MEC, é encaminhado às escolas, que escolhem, entre outros títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. A seleção é feita de três em três anos e a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.

É praticamente a primeira vez que a disciplina de Sociologia é inserida no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, pois, a partir da “Lei n.11.684/08”,³⁰ é determinada a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Nos anos anteriores à obrigatoriedade, era competência dos Estados, através das Secretarias de Educação, a produção de livros guias para as disciplinas. Durante o processo de seleção e análise, ocorrido entre os anos de 2011 e 2012, O PNLD selecionou dois livros (“Tempos modernos, Tempos de Sociologia”³¹ de Helena Bomey e Bianca Freire-Medeiros e, “Sociologia para o ensino médio”³², de Nelson Dacio Tomazi) para a disciplina de Sociologia a serem escolhidos pelas escolas.

A seleção se deu por meio do “Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio”.³³ Nesse edital, além de um rigoroso procedimento de cadastramento e de seleção, é possível encontrar nas páginas 31 e

²⁹ Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 dez. 2013.

³⁰ Brasil. Decreto-lei n°11.684, de 2 de junho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, D.F., 2 jun.,2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 03 dez. 2013.

³¹ BOMENY, H.; FREIRE-MEDEIROS, B. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

³² TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

³³ Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático pnld 2012 – ensino médio. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=>

32 os critérios para seleção, que somam 18 critérios específicos para a componente curricular da Sociologia mais 4 critérios para o manual do professor. Os principais critérios são:

Para o componente curricular da Sociologia, será observado se a obra:

- Permite acesso aos fundamentos das três disciplinas que compreendem as Ciências Sociais, quais sejam, Antropologia Cultural, Ciência Política e Sociologia. Favorece o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados. Categorias como *cultura*, *estado*, *sociedade*, *etnocentrismo*, *poder*, *dominação*, *ideologia*, *instituições sociais*, *socialização*, *identidade social* *classes sociais* deverão ser apresentados;
- Permite que conceitos e teorias das Ciências Sociais sejam incorporados pelos alunos na condição de ferramentas para análise do mundo social na qual estão inseridos e para compreensão da sua própria condição no mundo;
- Favorece, por meio da descrição de situações e elaboração de *atividades*, *“deslocamentos” temporais*, espaciais e sociais capazes de possibilitar aos alunos a *“desnaturalização”* e a crítica de valores, instituições e práticas que orientam a sua conduta;
- Apresenta diferentes visões teóricas do campo das Ciências Sociais não privilegiando uma perspectiva única e uma leitura dogmática acerca do mundo;
- Explicita a pluralidade de teorias e abordagens metodológicas que constituem o campo de conhecimento das Ciências Sociais;
- Demonstra coerência entre o modo de apresentação dos conteúdos e a elaboração de atividades de aprendizagem e avaliação; Na avaliação das obras do componente curricular Sociologia, será observado, ainda, se o manual do professor:
 - Favorece a reflexividade do professor acerca de sua prática pedagógica;
 - Explicita as alternativas e recursos didáticos ao alcance do docente;
 - Oferece um repertório de indicações de livros, filmes e outros recursos que possam servir de suporte para sua atividade de ensino;
 - Demonstra coerência entre a proposta enunciada e aquela efetivamente desenvolvida ao longo da obra. (Edital - PNLD 2012, p. 31-32)

Pode-se perceber que o Edital de Convocação - PNLD 2012 evidencia o caráter científico que se espera para o Livro Didático. Os principais critérios elencados pelo edital resgata o rigor das três áreas das Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e aposta no “*domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados*”. Fato que mais uma vez atesta o processo que a Sociologia vem sempre encarando: institucionalização e legitimação. Ou seja, para ser reconhecida como ciência na Educação Básica, os caminhos e os argumentos usados são os mesmos usados desde o surgimento da Sociologia: apostar na rigorosidade da racionalidade científica e no poder do discurso legítimo da ciência.

Ainda sobre o processo de escolha do livro de Sociologia no PNLD 2012 é possível mencionar que nos dias 31 de maio a 03 de junho de 2013, em Fortaleza (CE), foi realizado o “III Encontro Nacional sobre o *Ensino de Sociologia na Educação Básica*”, evento no qual o “GT 7 – O livro Didático de Sociologia” contou com diversos artigos sobre a temática. Dentre eles, é possível mencionar o artigo “PNLD 2012: Análise dos Manuais de Sociologia e do Processo de Escolha do Livro Didático”,³⁴ de Tereza Raquel Gomes Batista e Waschington Alves Guedes, que traz uma discussão detalhada sobre o processo de seleção dos livros.

O livro escolhido pelo Colégio Professor Francisco Villanueva foi o livro “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Dacio Tomazi. E foi escolhido pelos professores de Sociologia do colégio com base no Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012: Sociologia. 2011. O livro é constituído por 7 unidades mais Apêndice e Manual do Professor.

A Unidade 1, “A sociedade dos indivíduos”, contém 20 páginas e está dividida em três capítulos: 1.1 O indivíduo, sua história e a sociedade; 1.2 O processo de Socialização; 1.3 As relações entre o indivíduo e a sociedade. A Unidade 2, “Trabalho e sociedade” contém 27 páginas, e três capítulos: 2.1 O trabalho nas diferentes sociedades; 2.2 O trabalho na sociedade moderna capitalista; 2.3 A questão do trabalho no Brasil. A Unidade 3 - “A estrutura social e as

³⁴ BATISTA, Tereza Raquel Gomes; GUEDES Waschington Alves. PNLD 2012: Análise dos manuais de sociologia e do processo de escolha do livro didático. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 3., 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2013. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.eneseb.com.br/gts/gt7/07.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

desigualdades”, tendo 25 páginas, divide-se em três capítulos: 3.1 Estrutura e estratificação social; 3.2 A sociedade capitalista e as classes sociais; 3.3 As desigualdades sociais no Brasil. A Unidade 4 - “Poder, política e Estado”, possui 34 páginas, e quatro capítulos: 4.1 Como surgiu o Estado moderno; 4.2 O poder e o Estado; 4.3 Poder, política e Estado no Brasil; 4.4 A democracia no Brasil. A unidade 5 - “Direitos, cidadania e movimentos sociais” possui 32 páginas e quatro capítulos: 5.1 Direitos e cidadania; 5.2 Os movimentos sociais; 5.3 Direitos e cidadania no Brasil; 5.4 Os movimentos sociais no Brasil. A Unidade 6 - “Cultura e ideologia”, 30 páginas e três capítulos: 6.1 Dois conceitos e suas definições; 6.2 Mesclando cultura e ideologia; 6.3 Cultura e indústria cultural no Brasil. Na Unidade 7 - “Mudança e transformação social”, possui 27 páginas e três capítulos: 7.1 Mudança social e Sociologia; 7.2 Revolução e transformação social; 7.3 Mudança e transformação no Brasil. O apêndice “História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento”, está dividido em quatro tópicos, com 14 páginas. As transformações no Ocidente e as novas formas de pensar a sociedade; O surgimento de uma “ciência da sociedade”; Desenvolvimento da Sociologia; A Sociologia no Brasil. O manual do professor tem 96 páginas e Nelson Dacio Tomazi explicita as fundamentações do *Ensino de Sociologia* no Ensino Médio.

O livro de Nelson Dacio Tomazi atende aos requisitos do Edital PNLD 2012. Segue uma linha de desenvolvimento pautada na racionalidade e no discurso científico da Sociologia. A relação entre conceitos, teorias e temas é trabalhada de maneira satisfatória, o autor busca sempre contextualizar os conceitos com exemplos e sempre tentando realizar os processos de “estranhamento” e “desnaturalização”. Em sala de aula, o livro é usado como um apoio interessante, pois conta com indicações de filmes e livros, além de atividades que não se limitam apenas a exercícios de vestibular.

Além do Livro Didático, também são usados nas aulas vídeos, músicas, notícias de jornais e outros livros existentes no colégio, entre eles os mais usados são: “Sociologia” de Giddens (2005) e “Dicionário de Sociologia” de Johnson (1997). A partir das análises introdutórias sobre o ambiente e a organização educacional, é possível perceber que a forma com que se pretende ensinar uma determinada capacidade de pensar e imaginar sociologicamente é devedora em grande parte às condições estruturais e organizacionais que constituem a prática educacional. Nesse sentido, a análise das dissertações produzidas pelos alunos e

das observações feitas durante as aulas nas turmas sempre serão contextualizados com as organizações e estruturas que determinam o caminho pelo qual se processa a relação ensino/aprendizagem.

A estrutura, representada pela Educação Básica que determina a seriação, e a organização, representada pelo currículo que determina os conteúdos, garante quando deve ser ensinado, o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Portanto, fica evidente que as práticas de ensino sofrem determinações diretas da estrutura e da organização educacional. A análise das observações das aulas e das dissertações produzidas pelos alunos leva em consideração essa realidade de determinação, pois, as diretrizes e orientações impactam diretamente na prática de ensino do professor. Apostar em demais nos conceitos em detrimento da explicação e exemplificação da realidade atesta a força que as estruturas e as organizações educacionais possuem.

Este capítulo apresentou as discussões sobre as raízes dos problemas epistemológicos e buscou identificar como as heranças científicas de uma mentalidade de época influenciaram forma e conteúdo das compreensões da cientificidade da Sociologia. Essas influências foram identificadas na forma com que a escola, os currículos, os conteúdos, as metodologias foram recontextualizadas de acordo com as determinações de um tipo de compreensão da cientificidade, que é pautada na aposta dos conceitos e teorias *stricto sensu*, reificando a linguagem científica e limitando o entendimento da realidade social.

O próximo capítulo busca observar e analisar, nas aulas e nas atividades discursivas de alunos do ensino médio, como a *Imaginação Sociológica* rompe com alguns tipos de cientificidade e desafia a própria ciência. O objetivo é operacionalizar as teorizações e argumentos produzidos até aqui.

CAPÍTULO 3

COMO OS TIPOS DE COMPREENSÃO DE CIENTIFICIDADE DA SOCIOLOGIA ATUAM NO *ENSINO DE SOCIOLOGIA* NA ESCOLA: ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS E DAS DISSERTAÇÕES DOS ALUNOS DOS ANOS DE 2012 E 2013

A proposta deste capítulo é expor a análise das aulas e atividades discursivas produzidas pelos alunos do ensino médio do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva – Rolândia – PR durante os anos de 2011 a 2013. A observação e análise procura identificar em quais práticas e experiências de ensino aparecem obstáculos epistemológicos. A investigação se processa basicamente a partir da tentativa de encontrar nos dados pesquisados algumas capacidades que caracterizam a *Imaginação Sociológica*, acreditando que sejam justamente essas capacidades que representam o desafio do ensino para a ciência.

As observações das aulas iniciaram especificamente a partir de 2008 e 2009, ainda na graduação em Ciências Sociais, quando foram realizadas as disciplinas de Estágio Supervisionado presente no currículo da Licenciatura. As práticas de observação, como uma das ações da disciplina de Estágio Supervisionado, eram realizadas nos colégios da região, com o objetivo de levar o graduando a campo, identificar objetos de pesquisa e inseri-lo na realidade da futura profissão. Os estágios foram acompanhados por ações de extensões promovidas pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia – LENPES,³⁵ que preocupado com a realidade educacional no geral e com a Sociologia no Ensino Médio em específico promove estudos e pesquisas que inovam e desenvolvem teorias, metodologias e práticas de ensino.

As ações promovidas constituem em Congressos, Seminários, Simpósios e Semanas de Sociologia nas Escolas Públicas, além de contar com as ações diferenciadas como as pesquisas: “Mídia e Educação: Suas Linguagens”, sob

³⁵ O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) é um projeto do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina. Por meio de ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão, o projeto pretende aprimorar a formação inicial e continuada para professores de sociologia, propiciar inovações nas metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia/Ciências Sociais para [pelo e com] os alunos do ensino médio e ensino superior, que contribuam para a superação das desigualdades sócio educacionais, envolvendo, ao mesmo tempo, graduandos da licenciatura em ciências sociais, professores de sociologia atuantes nas escolas, alunos (jovens) da educação básica, pais, funcionários das escolas e equipes de ensino nestas respectivas instituições públicas (LABORATÓRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE SOCIOLOGIA – UEL, 2013).

coordenação do Prof. Dr. César Augusto de Carvalho; “Por Uma Sociologia das ‘Novas’ e ‘Velhas’ Formas de Evasão nas Escolas Públicas: Estudo Exploratório em Três Colégios do Norte Paranaense”, sob coordenação do Prof. Dr. Ricardo de Jesus Silveira; e “Semanas de Sociologia nas Escolas Públicas”, sob Coordenação da Prof^a. Doutoranda Angélica Lyra de Araújo.

As observações das aulas, ainda na fase de Estágio, receberam respaldo significativo das ações promovidas pelo LENPES, as quais orientavam e despertavam interesses nos graduandos e os motivavam a pesquisar sobre o *Ensino de Sociologia*. Já nessa fase inicial de observação do ambiente educacional, foi possível perceber a receptividade dos alunos com a Sociologia. A Sociologia entre os jovens alunos era caracterizada como uma disciplina que despertava debates, polêmicas e permitia, em certa medida, o posicionamento do aluno com suas opiniões, mesmo que inicialmente fosse uma opinião pautada pelo senso comum. Por ser uma disciplina que buscava na realidade social atual os temas das aulas e por gerar debates, a Sociologia conquistava o gosto da maioria dos alunos, que a viam como um conjunto de conhecimentos sobre a sociedade e sobre eles mesmos.

As impressões gerais que obtive a partir das observações, ainda na graduação, me fizeram questionar a cientificidade da Sociologia no Ensino Médio. A preocupação era investigar o que fazia da Sociologia uma Ciência no Ensino Médio e como a relação ensino/aprendizagem se processava. Ao observar que os alunos encaravam a Sociologia como estudos sobre as atualidades e questionavam sobre o que é verdade, pude perceber que a tentativa de justificação da Sociologia se baseava nas tradições científicas instituídas, ou seja, a Sociologia seguia uma lógica racional de operação e legitimação que excluía a característica processual da mudança. Assim, a verdade questionada pelos alunos era alcançada apenas nas teorias e conceitos.

Essas primeiras constatações me inseriram no debate sobre a *Imaginação Sociológica* e como essa capacidade de pensar a partir do contexto, da própria biografia e da relação processual de mudança poderia ser inserida nos escopos científicos da Sociologia no Ensino Médio, e como garantiria o aprendizado do raciocínio sociológico. Essa foi justamente a preocupação que tive ao produzir a monografia da pós-graduação no Curso de Especialização em *Ensino de Sociologia*: “A Imaginação/Percepção Sociológica: Um olhar sobre a abordagem epistemológica no Ensino Médio”. A problemática residia nas etapas epistemológicas que permitiam

o uso da abstração da *Imaginação Sociológica*. E a conclusão da monografia foi que nas próprias bases epistemológicas, teóricas e morfológicas da Sociologia a fase de observação e construção do objeto de estudo não só permitia, mas tornava necessária certa dose de abstração, na medida em que o aluno deveria relacionar os fenômenos, fatos e relações em uma perspectiva mais global. Nessa etapa da pesquisa já estava também ministrando aulas de Sociologia, o que me favoreceu a observar, com mais frequência, às aulas.

A trajetória das pesquisas e observações citadas acima tem o propósito de situar como as práticas de observação foram se desenvolvendo com a própria pesquisa. Em 2009, no TCC, as observações das aulas se focavam nas impressões dos alunos com relação à Sociologia e como ela era vista como Ciência. Em 2010 e 2011, na Monografia de Pós-Graduação, as observações das aulas estavam focalizadas na necessidade da *Imaginação Sociológica* ser articulada na própria epistemologia da Sociologia. Recentemente nos anos de 2012 e 2013, como Dissertação de Mestrado, as observações das aulas buscaram: identificar as situações práticas em que a *Imaginação Sociológica* encontra desafios operacionais nas bases científicas instituídas; responder por que no Ensino Médio tal problema se evidenciou; identificar em quais situações práticas de ensino esse problema vem à tona e mostrar quais experiências e práticas revelam esse problema.

3.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS

A observação das aulas durante os anos de 2012 e 2013 seguiu uma organização que buscou analisar duas dimensões da relação ensino/aprendizagem em Sociologia. A primeira dimensão é o aprendizado científico conceitual e a segunda dimensão é o aprendizado do raciocínio sociológico, inserindo a capacidade da *Imaginação Sociológica*. Na primeira dimensão os elementos observados e analisados são: o que faz da Sociologia uma ciência em sala de aula, constituição da metodologia científica, função dos conceitos na ciência. Na segunda dimensão os elementos observados e analisado são: o aluno como sujeito do conhecimento, os usos dos conceitos sociológicos pelos alunos em sala de aula, a observação da sociedade a partir da Sociologia.

Já nas primeiras aulas de Sociologia dos alunos, que a tem como disciplina escolar a partir do 1º ano do Ensino Médio, é possível observar certa

preocupação com relação à veracidade do conhecimento. Os alunos não perguntam diretamente se o conhecimento é comprovável ou não, mas questionam se os argumentos e explicações são válidos para todos os fenômenos. Uma dúvida constante que eles levantam durante as aulas é se as opiniões deles e dos outros contem verdade. De certa forma essa dúvida revela uma preocupação com o critério de verdade da Sociologia, pois, os alunos nas primeiras aulas de Sociologia tentam testá-la como ciência, mas com referenciais de outras disciplinas.

Em uma das aulas, um aluno perguntou como pode ser verdade que o suicídio apresente causas sociais, continuou dizendo que se fosse por causa social seria assassinato. Nesse caso ele afirmou que em certos casos a “ciência” não explica, por que se trata de coisas da vida e da morte e só Deus sabe disso. Logo perguntei se quando nasce um bebê ou quando alguém está doente e recebe um tratamento médico, se isso dava para acreditar como ciência. Imediatamente ele disse que são coisas diferentes, disse que era a medicina e que isso sim dava para acreditar porque tinha “estudos científicos” para comprovar. Esse aluno em seguida perguntou se teria como fazer “estudos científicos” sobre o suicídio. Nesse momento pude perceber como a realidade social e a prática de ensino deve buscar a teoria e os conceitos para explicar os fenômenos sociais; não o inverso.

Na sequência expliquei os conceitos da Sociologia de Durkheim, e o aluno se sentiu convencido, disse que até pode ser verdade, mas que ainda tem a “ação do inimigo”. Ou seja, ainda existe uma desconfiança e que as noções mais arraigadas sempre voltam como argumentos para explicar alguns tipos de fenômenos sociais.

A Sociologia nesse relato teve o importante papel inicial de “desconstruir” pré-noções, ou melhor, para se identificar como ciência a Sociologia teve que “desnaturalizar” a realidade imediata e depois construí-la a partir dos conceitos.

Portanto, o que faz da Sociologia uma ciência em sala de aula não é necessariamente dar respostas prontas e acabadas para os alunos, e sim mostrar as evidências do que pode e não pode ser verdade nos estudos sobre a sociedade. A primeira preocupação que surge nessa etapa é com relação à rigorosidade da ciência, a Sociologia deve se esforçar para mostrar que é uma ciência, e para isso busca suas fundamentações e justificações nas bases reconhecidas da epistemologia. Os alunos buscam saber em que medida a Sociologia é uma ciência

e procuram entender se as opiniões deles são levadas em consideração. A preocupação dos alunos em primeiro momento é reconhecer a Sociologia como ciência e saber que ciência é essa.

Os professores buscam na cientificidade reconhecida maneiras de justificar a Sociologia como ciência, é como se tivesse que apostar na ciência para explicar os fenômenos e acontecimentos sociais, dando maior importância aos procedimentos e conceitos do que aos exemplos e vivência dos alunos. Para explicar os fenômenos sociais os professores recorrem aos conceitos, então ensinam os conceitos, para depois voltar a partir de exemplos a realidade prática dos alunos. Porém, acredita-se que garante a cientificidade da Sociologia porque o aluno sabe reproduzir o conceito, mas operacionalizar o conceito na prática é menos evidente.

Outro ponto de observação foi o processo de constituição da metodologia científica em Sociologia. Em sala, de aula existe uma preocupação procedimental com a forma de ensinar Sociologia. O rigor do método e da teoria por vezes se tornam mais importantes que a realidade social a ser estudada. Nas aulas isso se torna evidente quando o aluno de 1º ano do Ensino Médio recebe como conteúdo inicial as diferenças entre o que é ciência e o que é senso comum.

Nessa introdução, ele recebe o apelo científico como um caminho estanque, fechado e rígido. As preocupações dos professores e alunos são “encaixar” a realidade social nas teorias e métodos, apostando no “poder” e na legitimidade da ciência. Os alunos não recebem tal orientação com passividade, questionam às vezes se o conceito ainda é útil hoje em dia, porém a dinâmica das aulas, por motivos de dar conta do programa e das orientações oficiais, o professor continua se focando nos conceitos. A metodologia científica da Sociologia no Ensino Médio é centralizada na exposição das teorias e conceitos e, por motivos estruturais e funcionais, as aulas avançam na sequência programática.

Outro elemento de observação durante as aulas foi a função dos conceitos na ciência. Os alunos, também por motivos estruturais e funcionais, como fazer as provas e os trabalhos exigidos, questionavam apenas o conceito, de modo que a preocupação fosse decorar os conceitos. Poucos perguntavam sobre testar os conceitos, ficando a maioria interessada em entender o conceito para fazer a prova. Durante as aulas a tentativa era mostrar o conceito na realidade social, porém pouco avançava nesse sentido.

Já na segunda dimensão da observação, com foco na *Imaginação Sociológica*, o que se observou foi como os alunos se colocam nos conhecimentos adquiridos, como fazem uso dos conceitos sociológicos em sala de aula e como eles observam a sociedade a partir da Sociologia.

Na parte em que eles se colocam nos conhecimentos pude observar que na maioria das vezes são temáticas relacionadas ao consumismo e a indústria cultural, conteúdos encontrados e orientados para o 2º ano do Ensino Médio. Os alunos conseguem ver os conceitos na prática quando se tem como conteúdo e temática uma vivência mais próxima da realidade deles. Isso pôde ser verificado quando um aluno questionou em uma aula sobre cultura o fato do “Funk” ser reconhecido como som de preto e de favelado enquanto a música clássica ser reconhecida como estilo de “playboy”. Nesse momento ele conseguiu se apropriar dos conceitos de cultura popular e cultura erudita e percebeu que o julgamento de valor da sociedade caracteriza a música clássica como melhor e mais elaborada.

Outra prática que revelou como eles se colocam nos conhecimentos adquiridos foi em um debate sobre as cotas para estudantes de escolas públicas e cotas para negros em universidades. Alguns alunos posicionaram-se em favor das cotas, tanto para estudantes de escolas públicas quanto para negros, porém a maioria posicionou-se contrária. O fato de a maioria se posicionar como contrária foi observado pelo argumento da meritocracia, diziam que todos têm que provar pelas próprias qualidades e não é a cor da pele e o lugar onde mora que determinam as capacidades. Mas quando questionei sobre o conceito de etnocentrismo logo eles perceberam que a meritocracia faz parte de uma característica construída e reproduzida pelos ricos e brancos.

Assim, o conceito os distanciou das pré-noções e os aproximaram da realidade. Foi possível perceber que quando os conceitos são exigidos pela realidade social prática e mediados pelas temáticas, os alunos também encontram a necessidade de se colocarem nos conhecimentos, pois não estão estudando conceitos isolados, estão em certa medida conhecendo suas vidas em relação à sociedade.

Como fazem uso dos conceitos sociológicos em sala de aula foi outro elemento observado e foi fácil perceber que determinadas temáticas e exemplos usados pelo professor influenciam diretamente na forma como os alunos usam os conceitos. Os alunos usam os conceitos geralmente para revelar que

aprenderam o conteúdo ao produzir as atividades e provas, no entanto, durante as aulas é possível perceber que alguns alunos, cinco ou seis de uma turma de 25 alunos em média, conseguem usar os conceitos nas discussões em sala de aula. Uma prática que revelou isso foi quando uma aluna do 2º ano questionou sobre os comportamentos e roupas usadas pelos “emos”, “punks” e “manos”. Na sequência, perguntei para a turma qual seria a motivação e o significado dos indivíduos para se expressarem dessa forma, a mesma aluna que perguntou respondeu que tem a ver com a identidade coletiva que os indivíduos adquirem no meio social e mencionou a coerção dos fatos sociais de Durkheim.

Foi possível perceber que essa aluna aprendeu o conceito e o usou durante as aulas e esse conceito lhe foi ensinado no 1º ano, ou seja, ela tinha aprendido o conceito no ano anterior e só foi usá-lo quando a realidade prática exigiu dela. É lógico que a realidade irá, poucas vezes, exigir de alguns conceitos como a globalização dos mercados financeiros, mas isso não revela que é impossível dos jovens alunos aprenderem e usarem.

Dessa forma, durante as observações sobre como os alunos usam o conceito na sala de aula, foi possível constatar que a *Imaginação Sociológica* é possível quando a realidade prática dos alunos está em sintonia com os conceitos. Os conceitos por si só não revelam a *Imaginação Sociológica*, os conceitos por si só também podem naturalizar os fenômenos e a realidade social da mesma forma que o senso comum naturaliza.

Como os alunos observam a sociedade a partir da Sociologia constitui o último elemento de observação. A observação da sociedade pelos alunos era caracterizada pelas próprias influências sociais, ou seja, a família, a tradição a religião e o senso comum constituíam os mediadores da observação social. Com a Sociologia foi possível observar que os alunos começaram a duvidar não somente da veracidade da Sociologia como ciência, mas também começaram a duvidar das próprias influências sociais na construção dos entendimentos das coisas fenômenos.

A observação das aulas permitiu verificar que o “estranhamento” e a “desnaturalização”, que a Sociologia provocou como capacidade nos alunos, construiu uma mediação na observação. Um exemplo claro foi verificado quando um aluno estranhou o fato de a escola parecer uma prisão, com grades, muros altos, “fiscais”, e ter que pedir permissão para tudo. E para entender isso ele começou a questionar os motivos para ser assim, começou a “desnaturalizar” as práticas da

escola. Do modo dele foi dizendo que ele vai à escola não porque quer apenas, portanto ele vai coagido e que vai para ter um futuro, como se não houvesse futuro para quem não vai, e disse que seus avôs não tiveram futuro porque não foram à escola. Instiguei-o a continuar na análise e ele falou que o controle começa na escola, para a qual a pessoa só é bem sucedida se ela seguir as regras e as normas. Foi aí que ele percebeu que a escola tem o papel de controle social e garante isso com força simbólica e não com força física.

Portanto, a partir dessa observação foi possível verificar que os alunos observam a sociedade a partir da Sociologia instrumentalizando os processos de “estranhamento” e “desnaturalização”, e que essa observação parece não ser devedora apenas dos conceitos.

3.2 OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DISCURSIVAS DOS ALUNOS

A problemática geral da presente Dissertação reside nos motivos que parecem impedir o ensino e a apropriação, por parte dos alunos, de uma capacidade de *Imaginação Sociológica*. Uma das linhas de investigação é que nas próprias bases conceituais e morfológicas da ciência, portanto, da epistemologia, encontram-se dificuldades para essa capacidade de pensar com *Imaginação Sociológica*.

As dificuldades foram percebidas durante as aulas de Sociologia no Ensino Médio e as primeiras impressões eram que a padronização da cientificidade “engessavam” as possibilidades de se pensar de maneira criativa e imaginativa. A *Imaginação Sociológica no Ensino de Sociologia* não parecia ser possível apenas reproduzindo a cientificidade sociológica, ou seja, ensinando as teorias, os conceitos e a história do surgimento da Sociologia não garantiam que os alunos alcançariam como aprendizado e como capacidade a *Imaginação Sociológica*. O desafio passou então a ser a investigação dos motivos que dificultavam que essa capacidade fosse aprendida e exercitada pelos alunos.

Em primeiro momento, foi feita a pesquisa bibliográfica sobre a epistemologia das ciências humanas a fim de entender como as tradições científicas da Sociologia foram determinadas pelas ciências exatas, conhecidas anteriormente como “ciências puras”. Nessa fase da pesquisa, a constatação foi que a Sociologia como forma de se garantir no campo de explicação e de legitimação se apropria de

procedimentos que eram circunscritos em outra forma de racionalidade, a qual traduzia universos físicos, biológicos e matemáticos. Isso é facilmente possível de perceber nas origens da Sociologia em que era reconhecida como Física Social, e ainda nas explicações teóricas e morfológicas da Sociologia Funcionalista de Durkheim, em que termos como sistema, função e organismo foram usados para explicar uma realidade social.

A Sociologia no Ensino Médio é consequência dessas tradições científicas, que vivenciando e superando paradigmas, se desenvolveu e adquiriu organização e estrutura diferentes do que era antes. No entanto, algumas especificidades ainda parecem permanecer, como a constante necessidade da Sociologia se legitimar no campo científico e agora recentemente no campo educacional. E as formas de se legitimar no campo ainda parecem ser via discurso da racionalidade científica, apostando nos procedimentos morfológicos, nos conceitos e nas teorias.

Evidentemente, os professores de Sociologia têm consciência dessas influências em sua formação, no entanto, quando são observadas as práticas de *Ensino de Sociologia* no Ensino Médio, alguns empecilhos ainda são verificados quando tentam ensinar os conceitos e as teorias e que por elas mesmas se alcançará a *Imaginação Sociológica*. Portanto, por que e como o *Ensino de Sociologia* expõe esse problema epistemológico justamente no nível Médio de Ensino? Em quais situações práticas de ensino esse problema vem à tona? Quais experiências e práticas revelam esse problema?

No Ensino Médio, além das especificidades como a organização estrutural e curricular que determinam e configuram as práticas educacionais, é possível perceber no caso da disciplina de Sociologia uma dificuldade com relação à abordagem científica dos problemas e temáticas sociais. Acreditamos que aposta dos professores de Sociologia seja primeiramente no rigor da racionalidade científica, para, a partir desta, acessar as instâncias empíricas da sociedade. É prática comum observar nas aulas de Sociologia o esforço dos professores em ensinar os conceitos, e a partir deles, tentar acessar a realidade prática.

O *Ensino de Sociologia* no Ensino Médio expõe uma questão epistemológica, pois, o processo ensino-aprendizagem dos alunos parece ser perpassado por uma lógica em que determina a primazia do caráter científico em detrimento do caráter social. O fato de o *Ensino de Sociologia* no Ensino Médio não

ter o objetivo de formar sociólogos não significa que ele não suscite questões mais complexas, aliás, o *Ensino de Sociologia* atualmente vem se revelando um importante laboratório para o desenvolvimento da Sociologia, não somente no campo institucional, mas também e significativamente no campo teórico e científico.

Dessa forma, a questão epistemológica surge no Ensino Médio como consequência das próprias tradições científicas que originaram a Sociologia. A necessidade de aprender as estruturas conceituais para assim se garantir como ciência é recorrente também no nível médio de ensino, no qual as práticas de ensino centralizam-se nos conceitos e teorias estanques, sem aquele esforço lembrado por Florestan de Fernandes (1997) de ter que constantemente reconstruir empiricamente o objeto da investigação. Ou seja, o que caracteriza a Sociologia é o fato dela ter que, a partir da observação como processo científico, reconstruir e dar sentidos aos fenômenos e ações estudadas; e é justamente essa capacidade de acessar as instâncias empíricas que revelam o início da *Imaginação Sociológica*.

Portanto, o *Ensino de Sociologia* revela um problema epistemológico no Ensino Médio quando se tenta ensinar a *Imaginação Sociológica* somente apostando nos conceitos, que por sua vez parecem apresentar sinais de “reificação”.³⁶ Logo, o conceito parece apresentar no Ensino Médio, e talvez em partes da Sociologia, apenas funções morfológicas, sem reconstruir e dar sentido à sociedade e suas manifestações, transformando o conceito em apenas um acessório morfológico para dar caráter científico às apresentações e discursos sobre a sociedade.

Em quais situações práticas esse problema vem à tona? O momento do *Ensino de Sociologia* que constitui uma forma de observar o surgimento do problema epistemológico é o momento das avaliações formais, nas quais, a partir de questões discursivas é possível verificar como o aluno também acredita na preponderância dos conceitos. E essa crença não é espontânea, é consequência de uma relação de determinação entre a Sociologia como ciência, o professor e o aluno.

Quais experiências práticas revelam esse problema? Nas provas dos alunos estão as situações em que o domínio do conceito se apresenta com mais

³⁶ Desnaturalização daquilo que se tem como conceito e contextualizá-lo como algo isolado; é transformar algo em coisa, seja a religião, a indústria e o próprio homem. Conceito inaugurado por Gyorgy Lukács (1885-1971) em : LUKÁCS, G. História e consciência de classe: estudos de dialética marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

importância, pois, nas provas, além da obtenção da nota, o que está em jogo é a resposta certa de acordo com o escopo acadêmico científico estudado, ou seja, o que é exigido nas provas corresponde ao que se tem controle no campo científico; a teoria e os conceitos, e não a forma como eles são relacionados a fim de dar sentido à uma realidade social.

Portanto, saber como os alunos respondem a essas questões revela o caminho possível a ser percorrido para entender como os conceitos são aparentemente “reificados” no processo de ensino-aprendizado e parecem impedir a *Imaginação Sociológica*.

Será que só ensinando os conceitos os alunos acessam a capacidade de *Imaginação Sociológica*? Em quais situações práticas de ensino esse problema vem à tona? Quais experiências e práticas revelam esse problema? Essas questões serão norteadoras das observações e análises das provas com questões discursivas dos alunos.

Durantes as aulas, nas discussões e debates, foi possível perceber que os alunos em meio a um problema sociológico até conseguiram exercitar os processos de “estranhamento” e “desnaturalização”, porém, poucos usaram o conceito para reconstruir a realidade e responder ao problema colocado. A observação e a análise das provas com questões discursivas buscou investigar se os alunos acessaram os conhecimentos sociológicos e exercitaram a capacidade de *Imaginação Sociológica*.

Para isso, o processo de observação foi dividido em três etapas: Na primeira etapa, procurou observar, a partir das atividades discursivas dos alunos, dois momentos de percepção sobre o que é ensinar e aprender Sociologia. Nessa etapa, o objetivo foi identificar qual a percepção do professor sobre o que é ensinar Sociologia, e dos alunos sobre o que é aprender Sociologia. Para identificar a percepção do professor sobre o que é ensinar Sociologia foi levado em consideração a forma com que o próprio professor encara os conceitos, teorias e temáticas para elaboração das questões e atividades. Para analisar a percepção dos alunos sobre o que é aprender Sociologia foi levado em consideração como eles percebem os conceitos, teorias e temáticas para responder as provas e atividades discursivas.

Na segunda etapa, foi observado como o *Ensino de Sociologia* foi encaminhado e sintetizado em questões e propostas de atividades discursivas, ou

seja, o que foi exigido para os alunos. Ainda, observou-se as atividades discursivas constam o conhecimento transmitido em sala de aula.

Na terceira etapa, foi observado se os alunos dominaram a forma acadêmica e conseguiram se expressar dentro dos cânones da ciência dando sentido a um determinado fenômeno ou relação social, ou seja, se eles acessaram os conteúdos, conceitos, teorias e exercitaram a *Imaginação Sociológica*.

Para observação e análise das atividades discursivas, foram selecionadas uma turma de cada série por semestre. Como o colégio adota a organização semestral das disciplinas, em cada ano arqueei atividades discursivas de duas turmas de cada série. Portanto, em cada ano arqueei atividades discursivas de seis turmas: duas de 1ºs anos, duas de 2ºs anos e duas de 3ºs anos. Durante os anos de 2012 e 2013, totalizaram doze turmas, quatro de cada série, perfazendo 1200 atividades discursivas. Essas atividades foram classificadas por: ano, semestre, série, turma, tipo de atividade e sequência numérica da ordem de recebimento das dissertações. (Ex.: 2012-1ºsem-1ºano-turmaX-Atividade01-aluno01). A identidade dos alunos foi preservada. A primeira classificação busca analisar nas produções dos alunos como os conteúdos, conceitos, teorias e propostas de dissertação promovem a *Imaginação Sociológica*.

3.3 1ª ETAPA: PERCEPÇÕES SOBRE O QUE É ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA

Nas atividades com questões discursivas respondidas pelos alunos, o principal objetivo é observar como os agentes do processo percebem o ensino e o aprendizado da Sociologia. Os professores apresentam uma percepção sobre o que é ensinar Sociologia e os alunos apresentam uma percepção sobre o que é aprender Sociologia. A partir das atividades com questões discursivas, buscou-se identificar qual é essa percepção, a fim de esclarecer os motivos pelos quais os conceitos não são capazes de sozinhos despertarem a *Imaginação Sociológica*.

A forma com que o professor desempenha a avaliação, elaborando as provas e as atividades com questões objetivas e discursivas, revela uma maneira específica de encarar o *Ensino de Sociologia*. Primeiramente, é importante salientar que as estruturas e organizações educacionais e curriculares têm influência nesse processo, pois, é a partir das diretrizes oficiais que os professores selecionam os conteúdos e as formas de lecionar. Ainda, a formação dos professores também tem

influência na produção das aulas, pois, é ainda na graduação que o professor vai aprender os principais conceitos da Sociologia.

As formas de desempenhar o processo de avaliação dependem do que se propõe como expectativa para o aprendizado dos alunos. Dessa forma, a questão elaborada deve ser direcionada para comprovar se o aluno aprendeu os conteúdos ensinados. A partir das respostas obtidas na prova, o professor avalia se o aluno respondeu o que foi perguntado e atribui uma nota. Para identificar a percepção do professor sobre o que é ensinar Sociologia, foi observado o que se pede como resposta e o que o professor pretende que o aluno aprenda respondendo a questão.

As atividades discursivas dos alunos dos 1^{os} anos, do 1^o e do 2^o semestres, revelaram que nossa concepção de ensino, enquanto professores de Sociologia, desenvolvido em sala de aula, é que o aluno deve se apropriar dos conceitos e para isso é exigido que ele escrevesse o que ele entendeu dos conceitos, como se a *Imaginação Sociológica* fosse possível somente a partir dos aprendizados dos conceitos.

É possível verificar isso nas questões da própria atividade. A primeira atividade dada aos alunos dos primeiros anos (2013-1^o sem - 1^o ano –turma G – atividade 01) apresenta as seguintes questões como atividade: O que é ciência? O que é senso comum? O que é a Sociologia? Qual foi o primeiro objetivo da Sociologia? A Segunda atividade dada aos alunos dos primeiros anos (2013-2^osem-1^oano - turma F - atividade 02) apresenta as seguintes questões: O que é ciência? O que é senso comum? O que é Sociologia? O que são perspectivas sociológicas? O que é o Funcionalismo? O que é a Sociedade para a Sociologia funcionalista de Durkheim? O que é o Fato Social? Quais são as características do Fato Social? O que elas significam? O que é a Divisão Social do Trabalho? O que são relações de interdependências? O que é a Solidariedade Orgânica e Mecânica?

Com essas questões, verifica-se que as orientações e diretrizes oficiais, somadas as práticas dos professores, apostam no ensino dos conceitos e a percepção que o professor tem sobre o que é ensinar Sociologia é determinada pelas influências dos documentos norteadores oficiais e pela sua formação acadêmica. A percepção que o professor tem sobre o que é ensinar Sociologia é que ensinando os conceitos ensina-se Sociologia, por isso, espera-se que os alunos possuam o domínio dos conceitos e, ao dominar o conceito, aprendam Sociologia.

Por sua vez, os alunos parecem entrar nessa mesma lógica e a percepção que possuem sobre o que é aprender Sociologia relaciona-se à percepção do professor sobre o que é ensinar Sociologia. Nas atividades com questões discursivas, a preocupação dos alunos é mostrar para o professor que aprenderam o conceito ensinado, e na medida em que conseguem lembrar a definição do conceito, acreditam tirar mais notas nas avaliações.

As aulas são motivadas por temáticas diversas, no entanto, o que é cobrado como conteúdo não é a temática em si, mas os conceitos que tentam explicar a temática; e raras são as vezes em que se pede uma análise a partir dos conceitos. Os alunos, ao realizarem as provas e atividades, estudam os conceitos, como se a garantia da nota e conseqüentemente do aprendizado estivesse no domínio da linguagem conceitual. Essa dinâmica em que o aluno muito preocupado com a nota e pouco com o aprendizado reflete também a organização educacional e curricular, que em poucas aulas semanais deve dar conta de um vasto conteúdo em apenas um semestre.

As atividades com questões discursivas revelaram que a percepção que os alunos têm sobre o que é aprender Sociologia é semelhante à percepção que os professores têm sobre o que é ensinar Sociologia, ou seja, o processo é complementar, o professor fala que na avaliação vai cobrar os conceitos e os alunos estudam os conceitos. Em uma das atividades pode-se verificar que as questões e as respostas centralizam-se no domínio da linguagem conceitual da Sociologia. Na atividade 2013-1º sem - 1º ano – turma G – atividade 01, as questões eram: o que é ciência? O que é senso comum? O que é a Sociologia? Qual foi o primeiro objetivo da Sociologia? E a resposta contida na atividade (2013-1ºsem-1ºano–turmaG–atividade01–aluno03) foi:

A ciência é um conjunto de conhecimentos sistematizados, rigorosos, comprováveis e mediados pela razão. E a ciência serve para conhecer mais as pessoas, mais o nosso meio ambiente e também da sociedade. O senso comum é todo conhecimento simples q não faz uso de uma sistematização racional. Tipo: crenças, costumes, tradicionais, e muitos outros. A Sociologia aprende relatos da sociedade e também ajuda a mudar o pensamento das pessoas; Sociologia é algo que faz você ter uma observação melhor das coisas ou até mesmo das pessoas. E o objetivo da Sociologia era organizar e motivar a sociedade para um novo progresso.

A partir dessa atividade do aluno 03 é possível perceber que a proposta das questões foi satisfatoriamente respondida. O aluno revelou que aprendeu os conceitos e tirou uma boa nota. Portanto, a percepção dos alunos sobre o que é aprender Sociologia é determinada pela percepção que o professor tem sobre o que é ensinar Sociologia e que, ainda, esta percepção do professor é determinada pela dinâmica dos documentos oficiais norteadores (DCN's, PCN's e OCN's) e pela sua formação acadêmica, que também privilegia a linguagem conceitual em detrimento das análises com uso da *Imaginação Sociológica*.

3.4 2ª ETAPA: COMO O *ENSINO DE SOCIOLOGIA* FOI ENCAMINHADO

Na segunda etapa do processo de observação, o objetivo foi evidenciar os encaminhamentos da Sociologia em questões e propostas de atividades discursivas e verificar o que foi exigido para os alunos dentro das propostas das diretrizes e dos documentos oficiais norteadores, e como os alunos responderam a essa exigência.

As atividades discursivas dos alunos dos 1ºs anos, em conformidade com as OCN's, apresentam nos blocos de conteúdos os seguintes temas: a) Senso Comum e Ciência: Compreender as formas que se processam os conhecimentos, quanto a sua estrutura, função e significado; b) Metodologia Sociológica: Processo de Estranhamento e Desnaturalização; c) Surgimento da Sociologia: Profundas transformações sociais, representada pela Revolução Francesa e Industrial, que fizeram ser necessários estudos sobre a sociedade com maior rigor e sistematização; d) Os primeiros interesses da Sociologia e o Positivismo; e) Os Clássicos da Sociologia: Emile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

No Plano de Trabalho Docente³⁷ para as referidas turmas, o professor reconhece como propósitos os seguintes objetivos: **Objetivo Geral** – os alunos identifiquem e conceituem os entendimentos sobre o que é Sociologia, apresentando os contextos sociais do seu surgimento e evidenciando seus processos de produção de conhecimentos. **Objetivos Específicos** – Despertar e sensibilizar o aluno para as questões sociais e os desafios que as transformações atuais têm nos colocado, preparando-os para uma intervenção responsável na vida

³⁷ ANEXO D

social e para o exercício da cidadania. Entender os processos que possibilitaram o surgimento da Sociologia. Compreender as teorias clássicas sociológicas, evidenciando os rigores metodológicos de cada perspectiva teórica. Compreender, mediante as diversas perspectivas sociológicas, os problemas sociais brasileiros e como eles se constituem.

Diante dessas diretrizes, orientações e objetivos as atividades com questões discursivas foram elaboradas com o propósito de fazer com que o aluno possa a partir dos conceitos e teorias sociológicas dominar certa linguagem sociológica, e se espera que com essa linguagem ele se torne sujeito da sua própria vida. No entanto, nas avaliações não se mede a vida do aluno e sim o que ele aprendeu durante as aulas e comprovou nas atividades. Por isso, o material que foi observado permite observar apenas a capacidade que o aluno adquiriu, para então a partir da linguagem sociológica dos conceitos entender sua própria vida em um cenário mais amplo.

Para cada série foi feita a observação dos conteúdos e a forma como se encaminharam a elaboração das questões e a resolução das questões por parte dos alunos em avaliações com questões discursivas. Dentro dessas configurações, as atividades sobre os clássicos da Sociologia nos 1ºs anos apresentaram as seguintes questões: (2013-2ºsem-1ºano-turmaH-atividade01) O que é a Divisão Social do Trabalho? O que são relações de interdependências? Dê exemplos. O que é a Solidariedade Orgânica? Dê exemplos. O que é Solidariedade Mecânica? Dê exemplos. 2012-2ºsem-1ºano-turmaH-atividade01) Produza um texto dissertativo respondendo as seguintes questões: O que é Ação Social? Quais são os 4 tipos de ações sociais? Qual a diferença entre “Ação Social” de Weber e o “Fato Social” de Durkheim? O que é a Sociedade para Weber? (2013-1ºsem-1ºano-turmaE-atividade02) O que é a sociedade para Karl Marx? O que é o Materialismo Histórico Dialético? Quais são as duas classes sociais no capitalismo? Como elas surgiram e o que elas possuem? Como as duas classes sociais se relacionam? O que é mais-valia?

As respostas dos alunos a essas questões seguiram uma linha de raciocínio que condiz com a percepção dos alunos sobre o que é aprender Sociologia, ou seja, o foco das respostas esteve, na maioria dos casos, na linguagem conceitual e com pouca exploração dos exemplos, embora durante as aulas tenham sido apresentados. As respostas seguem de acordo com a ordem da

classificação do material e da ordem sequencial de entrega das atividades dos alunos. Serão reproduzidas para a mesma atividade uma prova de um aluno com uma nota considerada boa e uma prova de um aluno com uma nota considerada ruim:

(2013-2ºsem-1ºano-turmaH-atividade01) O que é a Divisão Social do Trabalho? O que são relações de interdependências? Dê exemplos. O que é a Solidariedade Orgânica? Dê exemplos. O que é Solidariedade Mecânica? Dê exemplos.

(2013-2ºsem-1ºano-turmaH-atividade01-aluno13) Nota considera boa.
Respostas: Divisão social do trabalho é aquela divisão que temos nas empresas, de cada um executa sua função, exemplo: mecânico, engenheiro mecânico, etc. Relações de interdependências são o fato de nós não precisarmos produzir nosso próprio alimento e sim alguém sem pensar nisso fazer esse processo para nós, exemplo: se sentimos fome é só abrir a geladeira e comer, e não precisar plantar o que nós queremos comer. Solidariedade orgânica é a solidariedade de uma pessoa em ir até seu trabalho exercer sua função sem saber que esta sendo solidário com outros trabalhadores. Exemplo: o padeiro acorda mais cedo para ir fazer o pão quente para os outros trabalhadores que acordam um pouco mais tarde, mas ele esta pensando somente no seu salário no final do mês. Solidariedade mecânica é a ação bondosa de algumas pessoas fazer certa ação pensando que está ajudando o outro, exemplo: de um senhor cair na rua e alguém na maior bondade ajudá-lo a levantar.

(2013-2ºsem-1ºano-turmaH-atividade01-aluno09) Nota considera ruim.

Respostas: A divisão do trabalho é dividida em várias etapas para que você use roupas tem alguém fabricando. As relações de interdependências é que você depende de outras pessoas para viver. É você fazer suas próprias coisas para seu consumo sem precisar de ninguém, por isso orgânica. E mecânica é que você depende dos outros para fazer suas coisas, roupas etc.. Por isso mecânica.

Na primeira atividade, foi perguntado sobre os primeiros conceitos básicos da Sociologia Funcionalista de Durkheim e exigido alguns exemplos. Os alunos que obtiveram notas boas responderam de maneira satisfatória o que era o conceito, revelando que aprenderam a linguagem sociológica e ainda foram capazes de dar exemplos. Já os alunos que obtiveram notas baixas não revelaram que aprenderam o conceito, mas tentaram dar exemplos. Nas duas provas foi possível observar os usos dos exemplos, mas na prova considerada como ruim, os exemplos não se completavam com o conceito.

Outra atividade que foi observada é com relação à Sociologia Compreensiva de Weber:

(2012-2ºsem-1ºano-turmaH-atividade01) Produza um texto dissertativo respondendo as seguintes questões: O que é Ação Social? Quais são os 4 tipos de ações sociais? Qual a diferença entre “Ação Social” de Weber e o “Fato Social” de Durkheim? O que é a Sociedade para Weber?

(2012-2ºsem-1ºano-turmaH-atividade01-aluno01) Nota considerada boa.

Respostas: Ação social é toda ação que os indivíduos fazem em coletividade, atribuindo suas emoções, hábitos, sentidos as suas ações. Existem quatro tipos de ação social que Weber dividiu: Ação social tradicional, onde o comportamento é motivado pela tradição repassada por gerações. Ação afetiva, onde o indivíduo é motivado pela intimidade dele próprio. Ação racional com relação a valores, que o indivíduo é motivado pro algum valor como amizade, família. E ação racional com relação a fins, onde o objetivo do indivíduo é claro e objetivo. A diferença entre o fato social da ação social é que no fato social o indivíduo é formado pelas instituições e na ação social o indivíduo é que forma as instituições. Para Weber a sociedade é a soma dos sentidos e significados que os indivíduos atribuem as suas ações, para Weber são os indivíduos que formam a sociedade, diferente de Durkheim que dizia que era a sociedade que formava os indivíduos.

(2012-2ºsem-1ºano-turmaH-atividade01-aluno14) Nota considerada ruim.

Respostas: A ação social é onde os indivíduos fazem alguma atividade em coletividade. A ação racional com relação a valores quando a relação se indica entre valores do tipo de amizade, amor, etc. A ação tradicional é quando os costumes de uma família passam de geração para geração. Ação afetiva é quando o indivíduo tem afeto por outro indivíduo, exemplo: quando um namorado leva flores a namorada, isso é uma relação de afeto. A ação com relação a fins é quando o indivíduo não para pra pensar antes de fazer algo.

Na atividade sobre a Sociologia Weberiana, os alunos encontraram mais dificuldade em mostrar exemplos, mas conseguiram satisfatoriamente apresentar os conceitos principais. Mesmo que não tenham sido pedidos exemplos, poucos alunos os usaram. Isso revela, em certa medida, que a percepção de que o aprendizado da Sociologia passa necessariamente pelos conceitos é muito forte, ou seja, apenas reproduzir os conceitos parece ser suficiente para tirar boas notas e também para o professor se constitui em uma forma de avaliar o que aluno aprendeu com as aulas. Assim, os encaminhamentos que sintetizam as orientações e diretrizes oficiais são traduzidos pelos professores em questões e exercícios que objetivam o domínio do conceito, e somente às vezes consegue realizar a mediação com a realidade vivenciada pelo aluno a partir de exemplos.

A atividade (2013-1ºsem-1ºano-turmaE-atividade02) tinha como proposta e temática a Sociologia de Karl Marx e as respostas foram:

(2013-1ºsem-1ºano-turmaE-atividade02) O que é a sociedade para Karl Marx? O que é o Materialismo Histórico Dialético? Quais são as duas classes sociais no capitalismo? Como elas surgiram e o que elas possuem? Como as duas classes sociais se relacionam? O que é mais-valia?

(2013-1ºsem-1ºano-turmaE-atividade02-aluno05) Nota considerada boa.

Respostas: A sociedade para Marx era uma luta de classes entre dominantes e dominados que se relacionam através do trabalho. O materialismo histórico dialético é uma teoria e método para compreender a sociedade. No capitalismo as classes sociais são burguesia e proletariado, representando os dominantes e os dominados respectivamente. Surgiram através de meios de produção e força de trabalho. Se relacionam através do trabalho. A mais-valia é o nome dado por Marx à diferença entre o valor produzido e o salário pago ao trabalhador.

(2013-1ºsem-1ºano-turmaE-atividade02-aluno07) Nota considerada ruim.

Respostas: A sociedade para Marx é uma matéria que escuta a sociedade dá o poder de cada um dar a sua opinião que dá direito do ser humano se expressar. No marxismo a sociedade pode ser entendida pelo materialismo histórico dialético que é uma teoria e método para compreender a sociedade. As duas classes sociais são burguesia e proletariado. Surgiram com o trabalho dos dominado e os dominantes. A burguesia possui muita riqueza muito dinheiro e os proletariados são pobres não possui nada. Os burgueses não quer se relacionar com os proletariados são que os seus serviços as suas mãos de obra.

Na atividade sobre a Sociologia Marxista as atividades mostraram que os alunos conseguem identificar as classes sociais na realidade prática, ou seja, o conceito de classes sociais, força de trabalho e meios de produção são mais verificados acompanhados por exemplos. No entanto, ainda permanece a característica de que o mais importante é apresentar o conceito correto. A prova com nota considerada boa revelou que o aluno aprendeu o conceito e ainda soube relacionar com a exploração, mas fica nítido que seu interesse foi apresentar com exatidão o conceito ensinado. Portanto, os encaminhamentos das aulas de Sociologias nos 1ºs anos do Ensino Médio seguiram a orientação dos conteúdos estruturantes e foram sintetizados em provas e atividades com questões discursivas que atribuíram importância aos conceitos, acreditando que assim se alcançaria uma forma de despertar a *Imaginação Sociológica*.

Nos 2ºs anos do Ensino Médio, cujos blocos de conteúdos são: “Cultura: múltiplos olhares, uma contribuição antropológica; Cultura e a vertente evolucionista; Estilo de vida e cultura; Diversidade cultural brasileira; Cultura: Criação ou Apropriação; Indústria Cultural”, o objetivo geral é identificar e conceituar

os inúmeros entendimentos de cultura, evidenciando seus desdobramentos na compreensão da diversidade cultural brasileira e da apropriação cultural. E os objetivos específicos, de acordo com o Plano de Trabalho Docente³⁸ são: apresentar de forma científica as abordagens para entender uma cultura, percebendo as características de diferentes culturas como possíveis de serem compreendidas por instrumentais teóricos e metodológicos; apresentar os principais conceitos da temática cultura; identificar na história as primeiras necessidades de estudar a cultura, enfatizando a realidade das colonizações; exemplificar com assuntos cotidianos os conceitos apresentados, como etnocentrismo e racismo e políticas afirmativas.

Também em conformidade com o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, o objetivo foi evidenciar como os conteúdos do 2º ano de Ensino Médio foram encaminhados e transformados em questões e propostas de atividades discursivas, e observar como os alunos responderam a essa exigência.

As atividades com questões discursivas para os 2ºs anos foram: (2013-1ºsem-2ºano-turmaG-Atividade01) O que é cultura? O que é diversidade cultural? Por que existe grande diversidade cultural no Brasil? O que é etnia? O que é etnocentrismo? Qual tipo de preconceito é mais presente no seu cotidiano? (2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade08) O que é cultura? O que é etnia e etnocentrismo? O que é ideologia? Como e por que a ideologia pode ser considerada um mecanismo de dominação? Quem são os dominantes e os dominados nessa relação ideológica? Quais são as funções dos meios midiáticos para o capitalismo? (2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade01) Como as manifestações e protestos podem mudar uma realidade social? Cite dois exemplos de problemas sociais em Rolândia que precisam ser solucionados. Para cada atividade com questão discursiva foram selecionadas duas provas de alunos (uma prova com nota considerada boa e outra considerada ruim) e reproduzida como segue.

³⁸ ANEXO E.

(2013-1ºsem-2ºano-turmaG-Atividade01) O que é cultura? O que é diversidade cultural? Por que existe grande diversidade cultural no Brasil? O que é etnia? O que é etnocentrismo? Qual tipo de preconceito é mais presente no seu cotidiano?

(2013-1ºsem-2ºano-turmaG-Atividade01-aluno08) Nota considerada boa.

Respostas: Cultura é tudo o que o ser humano produz ao construir sua existência: as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais. A diversidade cultural é uma colonização no qual vários países com várias etnias vieram ao Brasil. A diversidade cultural no Brasil é grande e intensa por causa da colonização mundial do Brasil, tipo em vários países o modo de fala é diferente e o modo de viver em sociedade também muito diferente. Etnia é um grupo de indivíduos que apresentam as mesmas características físicas e entre eles mesmo compartilham as mesmas manifestações, e etnia também diferenciam nas tendências, tipo: alemão, japonês, e etc.. Etnocentrismo é quando uma ou várias pessoas colocam-se no centro do universo, e se compartilham entre si. O preconceito está presente em todos os momentos ex: cor das pessoas, religiões, trabalho e na ruas. O preconceito nasce a partir da não aceitação do diferente.

(2013-1ºsem-2ºano-turmaG-Atividade01-aluno11) Nota considerada ruim.

Respostas: Cultura são manifestações que ocorrem em uma determinada sociedade com diferentes culturas simbólicas e material, tipo: música, comida, linguagem e etc.. Etnia é um grupo que apresenta as mesmas características e que compartilham as mesmas manifestações materiais e simbólicas. Etnocentrismo é Deus no centro de tudo. Diversidade Cultural é quando cada grupo de determinado indivíduo tem sua própria cultura, por exemplo, um grupo de punk tem uma cultura diferente de um grupo evangélico. Existe uma grande diversidade cultural no Brasil porque quando os portugueses vieram colonizar aqui no Brasil foi misturado às raças veio os espanhóis, africanos aí foi misturando as culturas. Preconceito mais presente é o racismo e o Bullying.

Na atividade (2013-1ºsem-2ºano-turmaG-Atividade01) os conteúdos ensinados foram a partir do eixo “cultura e suas manifestações”, e as respostas revelaram que os alunos aprenderam o conceito, e por ser uma temática muito presente na realidade, ficou evidente uma aproximação entre conceitos sociológicos e as experiências de vida deles. Os conceitos sobre a cultura e suas manifestações mostraram-se de mais fácil visualização na realidade prática, podendo até afirmar que a *Imaginação Sociológica* mostrou-se presente quando os alunos reconheceram

quais os tipos de preconceitos são mais evidentes na realidade social que vivenciam, conseguiram relacionar sua própria biografia com o contexto histórico.

A Sociologia no Ensino Médio parece apresentar algumas temáticas que despertam mais a atenção dos jovens e esse interesse favorece para mediação entre conceito e leitura sociológica da realidade. Nas aulas para os 2ºs anos, também fica evidente o uso de mais exemplos práticos, a visualização do conceito na prática se torna mais eficaz quando se processa antes a observação das manifestações culturais, para somente depois acessá-los pela linguagem sociológica. No entanto, nas primeiras provas ainda prevaleceu questões com objetivos na linguagem sociológica. Os alunos além de responder de maneira satisfatória os conceitos mais básicos também conseguiram dar exemplos.

Outra atividade com questões discursivas, dada aos 2ºs anos, exigiu dos alunos um exercício mais elaborado. Dando sequência aos estudos sobre a cultura e suas manifestações, a temática encaminhou-se para as discussões sobre ideologia e dominação e os conceitos foram apresentados e usados somente depois das discussões em sala. Depois foi feita a atividade em formato de prova com questões discursivas, reproduzidas abaixo:

(2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade08) O que é cultura? O que é etnia e etnocentrismo? O que é ideologia? Como e por que a ideologia pode ser considerada um mecanismo de dominação? Quem são os dominantes e os dominados nessa relação ideológica? Quais são as funções dos meios midiáticos para o capitalismo?

(2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade08-aluno15) Nota considerada boa.

Respostas: Cultura é a manifestação cultural vivida por uma sociedade onde se envolve gostos, vestimentas, tipos de alimentação, modo de falar e etc. Em uma cultura são envolvidos muitos fatores como a etnia onde são aqueles grupos, sociedade que participam ou aderem os mesmo gostos, objetivos e dividem as mesmas ideias entre si. Existe o etnocentrismo que são determinados grupos que se julgam superior aos demais, julgando-se melhor e que os outros não tem valor a partir dos seus. A ideologia é um conjunto de ideias, sentidos, símbolos, sentimentos e etc. ela torna-se então um mecanismo de dominação, pois ela influencia as pessoas a fazerem determinadas coisas, como seguirem determinadas religiões e comprarem determinados produtos usando capacidade, vamos dizer assim de “cauterizar” a mente do individuo que é dominado por esse sistema por não ter opinião própria e personalidade para decidir por si só o que ele julgar melhor para si.

Geralmente os dominantes são aqueles que são de um nível superior, ou seja, que tem dinheiro; é como patrão versus empregado. Os meios midiáticos, televisão, rádios, jornais, propaganda tem como função levar os seus adeptos a consumirem não por gostarem, mas sim por se sentirem coagidos e obrigados a estarem com ritmo da sociedade. Estarem somente e simplesmente na moda, sem um objetivo maior.

(2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade08-aluno01) Nota considerada ruim.

Respostas: Cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana. São cheia de artefatos, costume, lei, crenças, moral, conhecimento adquirido a partir do contexto social. Etnia significa um povo de origem grega os grupos possui afinidade de cultura. Ideologia é um conjunto de ideias e pensamentos de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos. Dominantes são as mídias e os dominados somos nós que somos iludidos pela mídia. O capitalismo deixa nós pobre embaixo e os mais ricos lá em cima para eles pensa que são mais que nós.

Na atividade (2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade08) os conteúdos apresentavam a reflexão sobre cultura, ideologia e mecanismos de dominação. As fontes e os objetivos não se centralizaram apenas na exposição dos conceitos. No encaminhamento dado a esse conteúdo, foram levadas em consideração e dada maior atenção as manifestações reais presentes no cotidiano dos alunos. Os conceitos foram acessados somente para sintetizar o conhecimento, ou seja, o processo foi o inverso do que comumente se fazia. As questões foram elaboradas com intuito de mostrar o desenvolvimento da reflexão a partir da linguagem sociológica, porém, dando destaque para as relações e associações como principal exercício a ser feito. Primeiramente, questões simples sobre os conceitos e depois questões exigindo relações entre os conceitos apresentando em exemplos.

As respostas dos alunos revelaram domínio do conceito e também uma capacidade iniciante de pensar sua própria vida em relação com contexto histórico geral. A sequência dada pelos alunos nas respostas da presente atividade revelou também que a temática parece ser mais importante, no sentido de instigante, que os próprios conceitos, ou seja, a primazia que professores dão aos conceitos não entra em sintonia com o que desperta e instiga interesse nos jovens. Não é ao acaso que as aulas nos 2º anos mostram-se mais participativas, interessantes, e corridas, e também mais agitadas, conturbadas e polêmicas.

Na atividade (2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade01), a temática foi selecionada a partir dos acontecimentos e do contexto de movimentos e protestos no mês de junho de 2013 em todo o Brasil. Embora o conteúdo “Movimentos Sociais” não seja especificamente para os 2ºs anos, por interesse dos próprios alunos, foram feitas reflexões sobre o que estava acontecendo e as aulas foram encaminhadas para essas discussões. A atividade em forma de questões discursivas foi uma síntese do que foi discutido.

(2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade01) Como as manifestações e protestos podem mudar uma realidade social? Cite 2 exemplos de problemas sociais em Rolândia que precisam ser solucionados.

(2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade01-aluno06) Nota considerada boa.

Respostas: De fato os protestos e manifestações começam pelo ato do governo fazer pouca causa do trabalhador, e roubar os impostos, esses são os principais motivos, e além disso, aumentam ainda mais o transporte e os impostos. Se não houver protestos de quem foi violado nada será feito. Em questão à saúde o prefeito de Rolândia falou na TV que não tem como fazer nada porque não cabe a ele pelo fato de ser particular, disse mesmo depois de acontecer 2 mortes. Isso poderia mudar se ele usasse os impostos assumiria sem dor de cabeça. O fato da segurança da cidade, tantas mortes, roubos, drogas, violência. Isso de fato está um passo a frente de acabar se o governo quiser. O tanto de concursos de polícia militar e tantos que passaram, que hoje usam fardas ao invés de ficarem parados em esquinas e devidos lugares poderiam estar combatendo tudo isso.

(2013-1ºsem-2ºano-turmaE-Atividade01-aluno05) Nota considerada ruim.

Respostas: Reivindicando dizendo basta. Afetando de alguma forma o meio em que o Estado ganha os impostos. Em Rolândia as manifestações podem mudar o problema da saúde pública e também da segurança.

Por ser um conteúdo que não estava no planejamento, as atividades com questões discursivas seguiram um encaminhamento mais pessoal. Não foi exigido nas questões domínio de nenhum conceito, embora fosse preciso para responder as questões. As questões exigiam exemplos e formas de atuação popular e as respostas seguiram o caráter e o tom presentes no momento: revolta e indignação. As respostas para essas questões revelaram que os alunos, quando instigados pela realidade social, exercitam mais facilmente a *Imaginação Sociológica*, mostrando que não é somente via conceito que é possível pensar sociologicamente

e que talvez o conceito, inserido em uma lógica pedagógica específica, seja uma camisa de força que dificulta a liberdade de abstração.

Os conteúdos dos 3^{os} anos do Ensino Médio são: O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais; Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; Globalização e Neoliberalismo; Relações de trabalho; Trabalho no Brasil; Formação e desenvolvimento do Estado Moderno; Democracia, autoritarismo, totalitarismo; Estado no Brasil; Conceitos de poder; Conceitos de ideologia; Conceitos de dominação e legitimidade; As expressões da violência nas sociedades contemporâneas; Direitos: civis, políticos e sociais; Direitos Humanos; Conceito de cidadania; Movimentos sociais; Movimentos sociais no Brasil; A questão ambiental e os movimentos ambientalistas; A questão das ONG's.

Os objetivos de acordo com o Plano de Trabalho Docente³⁹ são: Objetivo Geral: fazer com que os alunos entendam o processo de trabalho como uma troca desigual de valores. Enfatizar que o contrato de trabalho esconde as desigualdades de valores em forma de salário, em que a classe detentora de capital explora a classe detentora apenas da força de trabalho. Objetivos Específicos: buscar no contexto histórico do surgimento do capitalismo como o trabalho deixa de ser uma vergonha e passa a ser uma virtude. Mostrar como o homem se cria e se transforma mediante ao trabalho. Introduzir os alunos na teoria e nos conceitos do materialismo histórico dialético de Marx. Abordar as perspectivas crítica da sociedade para o entendimento da sociedade capitalista exploratória. Apresentar os principais conceitos sobre globalização.

As atividades com questões discursivas para os 3^{os} anos que foram observadas são: (2013-2^osem-3^oano-turmaG-Atividade01) O que é trabalho ontológico? O que é o capitalismo? Quais são as duas classes sociais e o que elas possuem? O que é o salário? O que é mais-valia? O que é capital? Por que existe exploração no capitalismo? O que é e como a organização do trabalho influencia na vida dos trabalhadores? Quais são as características do Taylorismo? Quais são as características do Fordismo? (2013-1^osem-3^oano-turmaD-Atividade05) Produza um texto reflexivo sobre a organização do trabalho na lógica capitalista de produção, abordando o conceito de Trabalho Ontológico, Materialismo Histórico Dialético, o

³⁹ ANEXO F.

principal objetivo da organização do trabalho, principais características do Taylorismo/Fordismo e as vantagens e desvantagens para as duas classes sociais. (2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade03) Pesquise os motivos para não contratarem médicos de outros países para o Brasil. Pesquise os motivos para contratarem médicos de outros países para atuarem no Brasil. O que explica o racismo e o preconceito na recepção dos médicos cubanos? Como essa realidade se relaciona com o capitalismo?

As atividades e as respostas dos alunos serão reproduzidas com intuito de verificar os encaminhamentos que os conteúdos tiveram em forma de questões discursivas e como os alunos receberam e processaram os conhecimentos. Seguindo a metodologia de observação e análise das séries anteriores, foram selecionadas duas provas para cada atividade, uma prova com nota considerada boa e uma prova com nota considerada ruim.

(2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade01) O que é trabalho ontológico? O que é o capitalismo? Quais são as duas classes sociais e o que elas possuem? O que é o salário? O que é mais-valia? O que é capital? Por que existe exploração no capitalismo? O que é e como a organização do trabalho influencia na vida dos trabalhadores? Quais são as características do Taylorismo? Quais são as características do Fordismo?

(2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade01-aluno14) Nota considerada boa.

Respostas: Trabalho ontológico é toda atividade física e intelectual que o ser humano exerce na natureza, alterando-a e alterando a si mesmo, ou seja, quando o homem modifica o meio em que vive, modernizando, trazendo mais tecnologia ele sem perceber acaba se modificando, ficando sedentário, preguiçoso, etc.. Todas essas transformações acontecem no capitalismo que é um sistema econômico, político cultural e militar que tem passado por mudanças sem suas estruturas internas e externas. Como grande impulsionador da acumulação de capital, ele baseava na expansão e conquista de territórios como o propósito de ampliar o volume da mão de obra, sujeita a exploração. Onde predominam duas classes sociais, a burguesia, composta pelos (burgos, comerciantes, empresários) e o proletariado que são os trabalhadores. A burguesia possui poder, dinheiro, indústria e o proletariado possui a mão de obra, força de trabalho, sendo assim um depende do outro. Nessa troca de mão de obra por dinheiro surgiu o salário que é o que o trabalhador recebe de acordo com tempo de trabalho, entretanto, quando o proletário produz mais e trabalha mais do que o seu tempo de trabalho acontece o que chamamos de mais-valia. No sistema capitalista é essencial ter capital que o dinheiro investido nas indústrias, em tecnologias, que move o mercado financeiro e rende lucros. Por essas circunstâncias a divisão de classes sociais gera uma desigualdade inerente a esse sistema econômico, já que a

acumulação de capital é possível somente por meio da exploração da força de trabalho, pois sem opção muitos trabalhadores se submetem a trabalho escravo enriquecendo os chefões. Toda essa situação é devido a organização e planejamento do trabalho, pois quem tem o poder organiza e o mais fraco executa o trabalho. Isso influencia na vida dos trabalhadores porque eles são refém de uma realidade que eles não planeja onde são livre mais tende a seguir leis da forma que a sociedade está organizada, como por exemplo viajar, todos somos livres para viajar mas poucos tem condições para isso. Por essas vias surgiram entre eles dois tipos de organização científica, o taylorismo e o fordismo. O taylorismo tem como características a divisão de trabalho que segundo Taylor (que foi quem implantou a organização, por isso taylorismo), com a divisão produziria mais em menos tempo em várias etapas para que qualquer pessoa possa executá-lo. Também teve como características a especialização, padronização e cronometragem, pois se o funcionário executa seu trabalho com rapidez, qualidade em tempo mínimo, esse seria a forma padrão da empresa. Já no fordismo, sua característica é produzir várias vezes o mesmo produto, produzindo mais, em forma de esteira onde passa os produtos e o homem é dominado por ela, pois é a máquina que determina o tempo de trabalho transformando em máquina, pois ele já não tem mais tempo para pensar e é só trabalho, casa, trabalho. Além da fiscalização que é uma forma do patrão comandar os funcionários com uma forma de hierarquia.

(2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade01-aluno03) Nota considerada ruim.

Respostas: O trabalho ontológico é tudo o que altera a natureza e altera a si próprio. Capitalismo é a infraestrutura e superestrutura, e o capitalismo é dividido em duas classes sociais, a burguesia e o proletariado, os burgueses possuem os meios de produção as indústrias. Já o proletário apenas a força de trabalho. O capital é o que o burguês paga para o proletário por seu tempo de trabalho. Mais-valia é o que o trabalhador não recebe, que se torna lucro para o burguês. Existe devido a falta de conhecimento do trabalhador, que existe sempre analfabetos, e os que trabalha para suprir as suas necessidades. A organização do trabalho influencia na vida devido a suposta regra de cumprir horários e obedecer regras posta por patrão, burguês.

Na atividade (2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade01), acessando os conteúdos da Sociologia Marxista, a proposta era reproduzir os conhecimentos a partir dos principais conceitos como classes sociais, meios de produção, força de trabalho, salário, mais-valia e organização do trabalho. A elaboração da atividade teve como objetivo fazer com que o aluno pensasse a realidade do trabalho usando os conceitos. Nas aulas expositivas, os conceitos eram apresentados a partir de exemplos práticos e as atividades com questões discursivas eram exigidos domínios dos conceitos e exemplos. A prova reproduzida acima, que obteve nota considerada boa, revelou que o aluno aprendeu os conceitos. Embora não tenha falado com

linguagem acadêmica alguns dos conceitos, o aluno mostrou o conceito em exemplos práticos, ou seja, a linguagem sociológica em termos reconhecidos foi substituída por exemplos que traduziram o conceito.

Por sua vez, a prova considerada como nota ruim conseguiu até responder algumas questões, apresentando de maneira satisfatória poucos conceitos. Porém, diferente da prova considerada como nota boa, não permitiu identificar se o aluno entendeu o conceito, tendo em vista que ele só reproduziu os conceitos. A elaboração das questões, além de exigir o que é o conceito, também exigiu um esclarecimento ou exemplo prático quando pedia para identificar as consequências e influências para a vida dos trabalhadores.

Essa atividade mostra que é possível um aluno reproduzir um conceito sociológico sem saber o que ele realmente tenta explicar e também mostra que é possível um aluno explicar o conceito na prática sem usar a linguagem conceitual, por exemplo, quando o aluno da prova (2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade01-aluno14) responde “*A burguesia possui poder, dinheiro, indústria e o proletariado possui a mão de obra, força de trabalho, sendo assim um depende do outro.*” ele não menciona o conceito “meios de produção” mas o define.

Também na passagem em que explica a mais-valia: “*Nessa troca de mão de obra por dinheiro surgiu o salário que é o que o trabalhador recebe de acordo com tempo de trabalho, entretanto, quando o proletário produz mais e trabalha mais do que o seu tempo de trabalho acontece o que chamamos de mais-valia.*” A linguagem sociológica parece em alguns casos reificar o conhecimento sociológico. No caso específico das provas com questões discursivas, fica evidente que quando o aluno se centraliza apenas na linguagem sociológica, que também pode ser uma das exigências da questão, o conhecimento sobre a realidade é cooptado e aparece como coadjuvante quando deveria ser o objetivo mais importante.

Na atividade seguinte (2013-1ºsem-3ºano-turmaD-Atividade05), dando sequência ao conteúdo da prova anterior, o objetivo era fazer com que os alunos refletissem sobre as consequências do capitalismo para as duas classes sociais.

(2013-1ºsem-3ºano-turmaD-Atividade05) Produza um texto reflexivo sobre a organização do trabalho na lógica capitalista de produção, abordando o conceito de Trabalho Ontológico, Materialismo Histórico Dialético, o principal objetivo da organização do trabalho, principais características do Taylorismo/Fordismo e as vantagens e desvantagens para as duas classes sociais.

(2013-1ºsem-3ºano-turmaD-Atividade05-aluno02) Nota considerada boa.

Respostas: O trabalho ontológico é todo esforço físico e intelectual que o ser humano exerce na natureza alterando a si mesmo. O agir humano na natureza altera não somente o espaço físico, mas também as concepções íntimas do pensamento como emoções, desejos, medo e etc. A racionalidade usada pelo agir do ser humano é caracterizado pela capacidade de produção e planejamento, fato que diferencia do agir animal, caracterizado pelo instinto. O M.H.D., teoria e método que busca entender a sociedade a partir das formas com que os seres humanos produzem seus bens materiais de sobrevivência. O MHD não é única teoria que apresenta a realidade social como objeto de estudo, porém é mais útil para entender a visão do trabalhador. O contexto social do taylorismo/fordismo é produzir em massa para conseguirem dar conta da demanda do consumo em massa. Naquela época, com produtos simples e baratos, porém duradouros. As principais características do Taylorismo: Divisão do trabalho em setores nas fábricas, Especialização do trabalhador naquele determinado serviço, a Fiscalização que no caso o encarregado do setor e por fim a Cronometragem do tempo para avaliar o tempo que se leva para ser montado aquele produto. Já no Fordismo eram a introdução da esteira rolante, no qual os produtos na maioria das vezes eram montados pelas máquinas e algumas pessoas em volta da esteira para certificar se o produto estava conforme e a premiação dos funcionários por produção.

(2013-1ºsem-3ºano-turmaD-Atividade05-aluno06) Nota considerada ruim.

Respostas: Ontológico, toda atividade física que exerce na natureza. Naquela época eles não tinham suas próprias terras então eles foram expulsos e foram para a cidade morar na igreja por um tempo, Lá na cidade eles começaram a procurar emprego e por sinal tinha muito, e por ter muito empregos os donos de empresa não queria pagar o que valia, só oferecia o salário pouco e eles tinham que aceitar isso se chamava mais-valia, eles só tinham sua força de trabalho e sua enxada para seu próprio sustento e a infraestrutura que eles tinham era as formas que os seres produzem seus bens materiais e suas mercadorias a outra classe eles tinham dinheiro e não sofreram muito eles tinham também sua infraestrutura que é aparência.

Na atividade (2013-1ºsem-3ºano-turmaD-Atividade05), as respostas não alcançaram o objetivo proposto, que era refletir sobre as consequências do capitalismo para as duas classes sociais, porém, revelou alguns pontos interessantes. As respostas para as questões se focalizaram na apresentação dos conceitos e o resultado das aulas ficou mais evidente nas formas como são abordados os conceitos. Durante as aulas as exposições dos conceitos apresentaram certo rigor com relação à linguagem sociológica, a fim de mostrar como o Materialismo Histórico Dialético constituía-se em uma explicação teórica do que é sociedade.

No entanto, a forma com que os alunos receberam essas exposições revelou nas repostas discursivas que os conteúdos encaminharam para o entendimento da teoria e não da sociedade a partir da teoria, esse é um risco que o *Ensino de Sociologia* corre quando os encaminhamentos das aulas e dos conteúdos se focalizam apenas na apresentação de conceitos e teorias.

Em outra direção, quando algum evento ou fenômeno atual da realidade social pauta a atividade, é possível perceber certa aproximação entre os conceitos e a capacidade de entender o fenômeno a partir dos conceitos. A atividade (2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade03) sobre as discussões em torno do “Programa Mais Médicos”,⁴⁰ mostra como a temática e a observação da realidade não pode ser entendida apenas a partir dos conceitos, mas mostra como necessita da abordagem da linguagem sociológica para sair do senso comum e produzir conhecimentos objetivos sobre a sociedade.

Nesse sentido, o *Ensino de Sociologia* no Ensino Médio não somente reproduz conhecimentos, mas ao observar o fenômeno social e tentar entendê-lo a partir da linguagem conceitual da Sociologia, o aluno estará produzindo conhecimento e construindo argumentos para se posicionar com relação a ser favorável ou não ao programa. As propostas de atividade e as respostas são:

⁴⁰ Lançado em 8 de julho de 2013 pelo Governo Dilma o Programa Mais Médicos faz parte de um amplo pacto de melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde, que prevê mais investimentos em infraestrutura dos hospitais e unidades de saúde, além de levar mais médicos para regiões onde há escassez e ausência de profissionais (PORTAL DA SAÚDE, 2014).

(2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade03) Pesquise os motivos para não contratarem médicos de outros países para o Brasil. Pesquise os motivos para contratarem médicos de outros países para atuarem no Brasil. O que explica o racismo e o preconceito na recepção dos médicos cubanos? Como essa realidade se relaciona com o capitalismo?

(2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade03-aluno05) Nota considerada boa.

Respostas: Parece que o último argumento contra a contratação dos médicos cubanos é a remuneração que vão receber. Outro argumento é a revalidação de diplomas além de boatos que os cubanos não se entenderão com os brasileiros por causa da língua. Os médicos (brasileiros) que se formam nas faculdades de medicina não querem ir para as regiões mais distantes para trabalhar, diante deste quadro que mostra de um lado a carência e de outro a impossibilidade de os profissionais brasileiros atenderem satisfatoriamente; diante igualmente da disponibilidade de estrangeiros virem trabalhar e anteder as regiões que apresentam maior carência, por que não os acolhes e oferecer à população brasileira uma oportunidade de dar passo significativos em direção a uma melhoria da saúde? A situação da saúde no Brasil está profunda e perigosamente privatizada, diversos médicos já foram flagrados batendo o ponto eletrônico e em menos de 5 minutos indo embora, e esse é um dos maiores motivos da saúde brasileira ser tão precária e é por isso que o governo está tomando a atitude de contratar médicos estrangeiros para cuidar da saúde pública, pois os médicos brasileiros não se importam com a saúde do povo; querem o lugar que ganha mais, por isso a empresa privada. O comportamento de alguns médicos cearenses durante protesto em Fortaleza teve grande repercussão nas redes sociais, principalmente devido a uma fotografia que mostrava médicas vaiando um médico cubano negro. Em nenhum país do mundo os médicos estão sendo tratados como no Brasil, aqui são alvo de preconceito, são chamados de “escravos” e hostilizados por médicos brasileiros como se estivessem roubando seus empregos e suas oportunidades. Como já foi citado, a saúde brasileira é restritamente privada, totalmente capitalista, pois o capitalismo é uma iniciativa privada. Aí é que está, os médicos brasileiros estão privado (particular), ganhando mais em cima do povo, pois sem saúde pública a população se vê obrigada a recorrer a médicos particulares. Daí então aparece a grande preocupação dos médicos brasileiros em relação à chegada dos médicos cubanos, pois eles vão cuidar da saúde pública, ocupando cargos, deixado de lado pelos médicos do Brasil. O capitalismo esta relacionado com essa realidade porque se a saúde pública for melhorada os médicos privados deixarão de ganhar.

(2013-2ºsem-3ºano-turmaG-Atividade03-aluno08) Nota considerada ruim.

Respostas: Saúde é uma situação que está precária no Brasil, que atinge a todos. A falta de médicos competentes que honre o julgamento (juramento) que faz quando vai se formar é grande, médicos do Brasil se importam apenas no dinheiro que vai para o bolso, se dedicam nas consultas particulares, no que traz mais benefícios para eles. É raro escutar falar que houve negligência na saúde particular, mas nos hospitais públicos, postos de saúde, paciente morre na pré-consulta, e médico nem presente no hospital está, apenas passa o crachá para roubar mais de nós. Tem que ter sim contratação de médicos de fora, médicos que estejam dispostos a melhorar a saúde, que tenha competência e o objetivo de salvar vidas.

A referida atividade mostrou que a temática atual despertou interesse acompanhado de revolta entre os alunos, o que permitiu observar a forma com que a Sociologia pode produzir conhecimento e não apenas reproduzir através da linguagem sociológica. O caráter de revolta e forte envolvimento na realidade mostrou que, nas respostas, os alunos conseguiram focar mais nas situações práticas da sociedade do que nos conceitos sociológicos.

Os conteúdos sociológicos trabalhados constituíram-se como complementares ao propósito de entender um fenômeno social, ou seja, o mais importante não eram os conceitos e sim entender a configuração do Programa Mais Médicos. Nesse ponto, foi possível perceber que o encaminhamento das aulas e das atividades parece encontrar indicativos da *Imaginação Sociológica* quando a observação da realidade precede os conceitos, ou seja, quando a própria vida social é colocada como uma problemática e a linguagem sociológica seria um conjunto de procedimentos que permitisse estruturar e organizar a produção de um novo conhecimento.

Adotar o processo inverso, priorizar a linguagem sociológica a partir dos conceitos e tentar fundamentá-los na realidade social ocasiona uma possível “reificação” do conceito e acaba por desencantar a temática e o problema social. É nesse sentido, que reside a polêmica se o *Ensino de Sociologia* realmente produz conhecimento ou se ele apenas é reproduzido. Se admitir que o aprendizado do conceito constitui-se como foco das aulas de Sociologia pode-se dizer que a Sociologia apenas reproduz minimamente o conhecimento, mas se admitir que o objetivo da Sociologia é formar cidadãos críticos e conscientes da sua atuação na

sociedade pode-se admitir que a temática e a vida social mediada pela linguagem sociológica produz sim conhecimento.

Ao observar e analisar as atividades discursivas das três séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, foi possível perceber que o processo de avaliação através de provas discursivas constitui-se em uma síntese dos documentos oficiais norteadores (DCN's, PCN's, OCN's), da estrutura e organização escolar e dos encaminhamentos das aulas. Tanto os documentos oficiais norteadores quanto a organização da educação pública, a formação dos professores, a estrutura do colégio e os recursos didáticos, apresentam forte influência na forma com que as atividades são elaboradas e, com isso, também determina a maneira com que os alunos percebem e respondem as atividades.

Nesse sentido, os alunos não respondem somente as questões de Sociologia. Na verdade, nas respostas dos alunos está presente uma linha argumentativa que atravessa a estrutura e a organização educacional, escolar e a formação do professor. Essa linha argumentativa parece ser fundamentada na crença da racionalidade científica, com evidências no forte apelo ao domínio da "linguagem acadêmica", no caso específico da Sociologia, promovida pelo domínio dos conceitos e teorias. Quando um aluno responde uma atividade com questão objetiva ou discursiva, ele está, em um cenário mais amplo, participando de um processo educacional formativo que começa já determinando o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Os alunos nessa lógica formativa atribuem importância aos resultados das notas, que por sua vez qualifica o domínio ou não de um conjunto de conhecimentos padronizados para cada ramo da ciência.

3.5 3ª ETAPA: RELAÇÃO ENTRE TEORIAS, CONCEITOS, MÉTODOS, CONTEÚDOS E IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA. ANÁLISE COMPARATIVA DAS PROGRESSÕES SERIAIS DE 10 ALUNOS

Na 3ª etapa do processo de observação e análise das atividades com questões discursivas o objetivo foi identificar como os alunos estabeleceram relações entre as temáticas, teorias, conceitos, métodos e conteúdos. Para identificar essa relação foi verificado como os alunos dominaram os conceitos e ao mesmo tempo conseguiram exercitar a capacidade da *Imaginação Sociológica*, ou

seja, se conseguiram se colocar como sujeitos nos estudos e se conseguiram pensar nas influências do contexto histórico na formação do conhecimento.

Para identificar e analisar essas capacidades nas respostas das questões dissertativas, foi adotada uma metodologia de observação e análise que acompanhou o desenvolvimento processual de 10 alunos. Cinco alunos que cursaram o 1º ano em 2012 e passaram para o 2º ano de 2013 e cinco alunos que cursaram o 2º ano em 2012 e passaram para o 3º ano em 2013. A trajetória desses alunos foi verificada a partir das provas que fizeram durante os anos de 2012 e 2013 e para cada aluno foi selecionada aleatoriamente uma atividade discursiva de 2012 e comparada com uma atividade discursiva de 2013.

O objetivo da comparação foi observar se houve desenvolvimento na capacidade de *Imaginação Sociológica* durante esse espaço de tempo a partir dessas referidas atividades. Uma segunda organização e classificação foi feita para acompanhar e analisar o possível desenvolvimento da *Imaginação Sociológica* na trajetória de um grupo de alunos ao longo das três séries. As dissertações do grupo de dez alunos foram classificadas por: acompanhamento processual 1, aluno, ano, semestre, série, atividade. (Ex.: Acompanhamento processual1-aluno01-2012-1ºsem-1ºano-Atividade01).

Para comparar e analisar as atividades com questões discursivas foram elaboradas três etapas e cada etapa apresenta dois critérios sintetizados em questões pontuais. A primeira etapa buscou perceber como nas respostas das questões discursivas os alunos exerceram o processo de observação da sociedade, como o fenômeno social foi construído pelos alunos, se usaram as instâncias empíricas da realidade social para abordar a temática estudada, ou se apenas falaram da temática como uma exigência das provas.

Nessa primeira etapa a fundamentação teórica é a partir das contribuições de Florestan Fernandes (1960, 1997), o qual admite ser necessário um processo pelo qual o estudante observador entenda a vida em sociedade como estando submetida a uma ordem, determinada pela dinâmica das condições, fatores e produtos da vida social, ou seja, é necessário reconstruir os fenômenos e relações sociais a partir das instâncias empíricas e não apenas pela aparência fenomênica que eles se apresentam aos olhos do senso comum. Como a realidade vira ciência é a questão a ser encarada.

Para identificar e analisar se nas respostas discursivas constam esse processo de observação nos ditames propostos por Florestan Fernandes (1960, 1997) foram usados como critérios duas questões pontuais: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? Ou seja, se ele mencionou em algum momento as possíveis causas e consequências para o determinado fenômeno, ação, fato ou relação social estudada. Nessa 1ª questão o objetivo é identificar se os alunos usam a vivência prática para observar e reconstruir a temática a ser estudada. 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los?

Na segunda etapa da observação e da análise comparativa das respostas discursivas o objetivo foi identificar se os alunos exercitaram os processos de estranhamento e desnaturalização, se conseguiram realizar o exercício de se afastar do objeto de estudo e despertar a curiosidade científica e se conseguiram se aproximar novamente do objeto de estudo com uma linguagem conceitual científica.

As teorizações de Norbert Elias (1998) serviram de apoio para essa abordagem do estranhamento e desnaturalização. Em “Envolvimento e Alienação”, Elias argumenta que o envolvimento em demasia em uma realidade naturaliza as todas as dimensões da vida social, de modo que as condições e relações sociais assumam um caráter imutável e permanente, sem o caráter processual da mudança. Dessa forma, o envolvimento dificulta o conhecimento da vida social, por isso Elias afirma ser necessário o momento de distanciamento, no qual é possível observar a vida social por outra perspectiva e perceber como as circunstâncias sociais são processuais.

Nesse sentido, o processo de aproximar e distanciar proposto por Elias em “Envolvimento e Alienação” representa uma forma operacional de exercitar as capacidades de estranhamento e desnaturalização da realidade social, ou seja, a partir de Elias é possível adotar uma fundamentação teórica para essas operações sociológicas.

Para investigar se nas respostas discursivas dos alunos constam os processos de estranhamento e desnaturalização da realidade social, foram elaborados dois critérios sintetizados em duas questões pontuais: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? Nessa questão os indicativos foram representados

por frases como: Será mesmo que somos coagidos a agir dessa forma? O suicídio é mesmo um fato social? Ou seja, um fato antes dado como certo e inquestionável é colocado em discussão. 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Nessa questão os indicativos foram representados pela tentativa de explicação a partir dos conceitos mobilizados para identificar a relação causal dos fenômenos, fatos, ações e relações sociais.

A terceira etapa da observação e análise comparativa das respostas discursivas dos alunos foi marcada pelas teorizações de Charles Wright Mills (1975, 2009) e buscou encontrar os indicativos da *Imaginação Sociológica*. A proposta foi investigar se houve um desenvolvimento ou alguma mudança, durante os anos de 2012 e 2013, na forma com que esse grupo de alunos produziu as respostas. A ideia geral foi identificar como os alunos relacionaram sua própria vida com as circunstâncias determinantes das temáticas estudadas, se nas respostas dos alunos foram encontrados exemplos em que biografia e história estivessem associadas. Seguindo Mills (2009) “se espera que através da *Imaginação Sociológica* os homens possam agora captar o que esta acontecendo no mundo, e compreender o que está se passando em si mesmo”.

Para identificar essa capacidade de *Imaginação Sociológica* nas respostas discursivas dos alunos, foram elaborados dois critérios sintetizados em duas questões pontuais: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? Nessa questão o uso da primeira pessoa para responder discursivamente é um indicativo para comprovar se o aluno se inseriu na temática e se usou sua biografia. 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Nessa questão o relato de algum processo de causa e consequência representa um indicativo sobre o uso do contexto histórico para situar a temática.

Quadro 10 - Fundamentações e critérios para análise.

Fundamentação teórica – Elementos de análise	Questões direcionadas aos dados (respostas discursivas dos alunos)	Indicativos de uso das capacidade analisadas
Florestan Fernandes - Processo de Observação (1960, 1997)	1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais?	Se o aluno mencionou em algum momento as possíveis causas e consequências para o determinado fenômeno, ação, fato ou relação social estudada.
	2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar o conceitos para fundamentá-los?	Se o aluno usou em algum momento suas situações práticas para explicar o conteúdo ou sua opinião.
Norbert Elias – Envolvimento e Alienação (1998) Estranhamento e desnaturalização	1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância?	Nessa questão os indicativos foram representados por frases como: Será mesmo que somos coagidos a agir dessa forma? O suicídio é mesmo um fato social? Ou seja, um fato antes dado como certo e inquestionável é colocado em discussão.
	2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada?	Nessa questão os indicativos foram representados pela tentativa de explicação a partir dos conceitos mobilizados para identificar a relação causal dos fenômenos, fatos, ações e relações sociais.
Wright Mills (2009) Biografia e História	1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda?	Nessa questão o uso da primeira pessoa para responder discursivamente é um indicativo para comprovar se o aluno se inseriu na temática e se usou sua biografia.
	2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico?	Nessa questão o relato de algum processo de causa e consequência representa um indicativo sobre o uso do contexto histórico para situar a temática.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A apresentação das atividades com questões discursivas segue uma ordenação focada na progressão serial dos alunos, por isso, para cada aluno foi reproduzida uma atividade feita durante o ano de 2012 e outra durante o ano de 2013, e, na sequência, realizadas a observação e análise. Dentro do grupo de dez

alunos acompanhado, cinco passaram do 1º ano (2012) para o 2º ano (2013) e cinco passaram do 2º (2012) para o 3º ano (2013).

A classificação usada para identificar o primeiro grupo de cinco alunos que passaram do 1º ano (2012) para o 2º ano (2013) é: Acompanhamento processual 1. E a classificação usada para identificar o segundo grupo de cinco alunos que passaram do 2º ano (2012) para 3º ano (2013) é: Acompanhamento processual 2.

3. 5. 1 Acompanhamento Processual 1 – 5 Alunos que Passaram do 1º Ano 2012 para o 2º Ano 2013.

Foram Reproduzidas Duas Atividades de Cada Aluno, uma Atividade Feita Durante o 1º ano em 2012 e uma Atividade Feita Durante o 2º ano em 2013

Aluno 01

(Acompanhamento processual 1 – **aluno01**-2012-2ºsem-1ºano-atividade03) O que é senso comum? O que é ciência? O que é a Sociologia? Como foi o surgimento da Sociologia? Qual o primeiro objetivo da Sociologia? O que são perspectivas sociológicas? O que é a sociedade para a Sociologia Funcionalista? O que é o fato social e sua três características principais?

Respostas: *Senso comum é o uso do conhecimento sem o uso da razão, ela não é elaborada e sem sistematizada, a ciência é o uso da razão, ela precisa de uma elaboração científica. A Sociologia é uma sistematização do conhecimento ela traz a sociedade uma resposta concreta uma certeza. O seu objetivo era buscar entender a sociedade foi até que cresceu a cidade uma melhoria de vida para a sociedade. As transformações sociais ocorridas a partir de uma revolução industrial e francesa que favoreceram o surgimento de uma nova ciência, ela é capaz de entender a nova sociedade que se formava. Essa grandes mudanças ocasionou vários problemas, chegando a ser considerado o surgimento caótico de uma nova sociedade. As perspectivas sociológicas são como caminhos para se chegar a um objetivo, a um conhecimento. A Sociologia funcionalista entende a sociedade por que ela tem muitas funções na sociedade e seus organismos ajudam a entender e compreender melhor a sociedade, instituições sociais, organismo social e anomia social. O fato social é toda ação humana feita em coletividade, as suas principais características são: coerção, coesão e exterioridade, alguns de seus fatos sociais são estudados, ir à igreja, casamento,*

etc. Suas três características são: coerção, pressão exercida pela sociedade; coesão, respeitar as regras e normas para ter harmonia e justiça e a exterioridade, os fatos sociais existem antes do nascimento do indivíduo.

(Acompanhamento processual 1-**aluno01**-2013-2ºsem-2ºano-atividade01) O que é cultura? O que é etnia? O que é etnocentrismo? O que é diversidade cultural? Por que no Brasil existe grande diversidade cultural? O que é ideologia? O que são mídias sociais e como elas influenciam a juventude?

Respostas: Cultura é toda manifestação simbólica e material que os indivíduos exercem em coletividade. Nas manifestações simbólicas é pela linguagem, pelo sentimento e pelos símbolos. Manifestações materiais da cultura são as ferramentas, armas, etc. é tudo aquilo que podemos ver e tocar. Etnia é um conjunto de características físicas e culturais em um determinado grupo de indivíduos. Etnia envolve características físicas como cor da pele, cor dos olhos, etc., mas também envolve características culturais, a religiosidade, língua, trabalho, etc. Etnocentrismo é quando uma etnia com suas características se julga superior a outra. Etnocentrismo é uma tentativa de tornar o diferente inferior. Diversidade cultural é a nacionalidade, influências. Processo de colonização e varias nacionalidades. Cada região apresenta suas próprias características culturais, o que gera uma grande diversidade cultural. Ideologia é um conjunto de ideias, de valores, sentimentos, que determinam os sentimentos das pessoas, tudo o que pensamos e fazemos. Muitos jovens são influenciados pela mídia coisas que veem na internet, eles veem uma pessoa usar uma roupa diferente e ela passa a usa aquela roupa para ficar igual àquelas pessoas e fica na moda.

A atividade observada do 1º ano de 2012 (Acompanhamento processual 1 – **aluno01**-2012-2ºsem-1ºano-atividade03) apresentava perguntas que exigiam dos alunos apenas o domínio da linguagem sociológica, sem exigir alguma relação, apenas esperava que o aluno respondesse o que é o conceito. Porém, ao explicar o conceito foi possível verificar que alguns alunos exercitaram algumas das capacidades investigadas, como a observação, o estranhamento e a desnaturalização e a biografia associada à história não foi possível identificar nessa atividade.

Para a primeira etapa da observação e análise da resposta a essa atividade discursiva, foram usadas as fundamentações teóricas de Florestan Fernandes (1960,1997) sobre o processo de observação e os critérios analisados foram sintetizados nas seguintes questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O

aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? O exercício, portanto, é procurar responder essas questões a partir das atividades dos alunos.

Ao responder as questões discursivas elaboradas, o aluno⁰¹ começa definindo, sem contextualizar, o que é ciência, senso comum e Sociologia. Quando começa a responder sobre o primeiro objetivo da Sociologia, é possível verificar que o aluno tenta buscar no contexto de mudanças o motivo do surgimento da Sociologia, ou seja, o aluno observou que foram algumas mudanças sociais que fizeram ser necessário um entendimento mais rigoroso da nova sociedade. Na resposta, quando o aluno escreve que *“As transformações sociais ocorridas a partir de uma revolução industrial e francesa que favoreceram o surgimento de uma nova ciência, ela é capaz de entender a nova sociedade que se formava. Essa grandes mudanças ocasionou vários problemas, chegando a ser considerado o surgimento caótico de uma nova sociedade”*, fica evidente que ele usou uma interpretação de causa e consequência para observar as determinações sociais que pautaram o surgimento de uma ciência que estudasse a sociedade.

Com relação à segunda questão, se aluno usou as instâncias empíricas, também foi possível perceber que houve uma tentativa do aluno usar exemplos para explicar o que é o fato social. Na passagem *“O fato social é toda ação humana feita em coletividade, as suas principais características são: coerção, coesão e exterioridade, alguns de seus fatos sociais são estudados, ir à igreja, casamento, etc.”*, o aluno resgata um fato social, mas não explica, apenas menciona de forma ilustrativa. O fato de mencionar um exemplo prático não revela se o aluno consegue fundamentar uma realidade social com o uso dos conceitos, mas, por ser uma atividade de 1º ano, pode-se dizer que é o início de uma capacidade a se desenvolver.

Na segunda etapa da observação e análise, as fundamentações teóricas usadas foram de Norbert Elias (1998) e os critérios sintetizados em questões foram: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos, foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Como na atividade exigia-se apenas domínio de uma linguagem científica a partir dos conceitos sociológicos, não houve alguma situação problema a ser estranhada e na referida atividade não foi possível identificar algum

processo em que o aluno revelou espanto, surpresa ou relutância. No entanto, quando o aluno tentou responder sobre o primeiro objetivo da Sociologia, foi possível perceber que ele entendeu a característica processual e causal das mudanças sociais, portanto, pode-se dizer que foi um início de desnaturalização.

Na terceira etapa da observação e análise, a partir das fundamentações teóricas de Mills (2009), foram estabelecidos dois critérios sintetizados em duas questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? As questões discursivas da atividade do 1º ano de 2012 não possibilitaram observar esses critérios, tendo em vista que a proposta das questões era o domínio da linguagem conceitual da Sociologia. A temática e a metodologia de algumas questões não permitiram observar a *Imaginação Sociológica*.

Na atividade do mesmo aluno, mas agora no 2º ano, em 2013, (Acompanhamento processual 1-aluno01-2013-2ºsem-2ºano-atividade01), as questões exigiam, dentro da temática do eixo “cultura e suas manifestações”, o domínio dos conceitos e a capacidade de relacionar e identificar as consequências dos conceitos na vida em sociedade. As primeiras questões foram direcionadas para avaliar se o aluno sabia definir os conceitos mais básicos sobre o que são cultura e diversidade cultural e, na sequência, exigia exemplos práticos.

Na primeira etapa da observação e análise da atividade, de acordo com as teorizações de Florestan Fernandes (1960, 1997), os critérios sintetizados em questões foram: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? Nas respostas discursivas do aluno, foi possível perceber que na forma com que usou os conceitos não houve uma identificação com as determinações contextuais, ou seja, a forma com que o aluno observou a realidade estudada não passou de uma dinâmica acadêmica para obtenção de nota. Todos os conceitos respondidos pelos alunos foram usados exemplos apenas para ilustrar, não houve um exercício de estranhamento e de desnaturalização.

Na segunda etapa da observação e análise os critérios, foram sintetizados nas questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas

respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Nas respostas para a referida atividade, não foi possível encontrar indícios de que o aluno operacionalizou o estranhamento da realidade, mas foi possível identificar indicativos de uma tentativa de identificar algum processo de causa e consequência quando o aluno responde que a *“Diversidade cultural é a nacionalidade, influências. Processo de colonização e varias nacionalidades. Cada região apresenta suas próprias características culturais, o que gera uma grande diversidade cultural.”* Esse trecho das respostas indica que houve ao menos uma tentativa de explicar um fenômeno social a partir de uma relação causal, mesmo que incompleta é possível afirmar que é uma capacidade em desenvolvimento.

Na terceira etapa da observação e análise os critérios, foram representados pelas questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? As respostas revelaram que houve poucos indicativos que a *Imaginação Sociológica* foi exercitada. Na questão “O que são mídias sociais e como elas influenciam a juventude?”, que exigia um exercício de relacionar os conceitos com a realidade prática, a resposta do aluno foi que *“Muitos jovens são influenciados pela mídia por coisas que veem na internet, eles veem uma pessoa usar uma roupa diferente e ela passa a usar aquela roupa para ficar igual àquelas pessoas e fica na moda.”* Nessa resposta é possível perceber que o aluno até se inseriu como sujeito, na medida em que se reconhece como jovem, mas essa percepção não permite afirmar que ele usou sua biografia associada à história, ou seja, se ele usou a *Imaginação Sociológica*.

O processo de desenvolvimento do aluno 01 parece ter relação com a forma com que os conteúdos, temáticas, questões e abordagens da realidade social foram sintetizados em metodologias de ensino. O fato de o aluno passar do 1º ano para o 2º ano não revela necessariamente que ele aprendeu a observar a sociedade a partir dos processos de estranhamento e desnaturalização e conseguiu usar a *Imaginação Sociológica*. No entanto, revela que as metodologias de ensino usadas para propiciar essas capacidades influenciam na forma com que o aluno aprende Sociologia. Ou seja, se as práticas de ensino estão focadas apenas na linguagem conceitual, poucos serão os avanços nas direções da *Imaginação Sociológica*.

As atividades do Aluno 02, durante o 1º ano em 2012 e o 2º ano em 2013, permitiu perceber, a partir das três etapas de observação e análise, que a forma com que as questões são colocadas influencia na maneira com que os alunos aprendem o conceito e a *Imaginação Sociológica*. Se a questão está objetivando a definição do conceito, pouco avanço terá com relação à *Imaginação Sociológica*. No entanto, se a questão está problematizando uma realidade social que exige uma *Imaginação Sociológica*, os conceitos serão buscados como fundamentação. Ou seja, nas observações das respostas discursivas do Aluno 2 foi possível perceber que a explicação dos conceitos e a exigência dos mesmos em avaliações não representa necessariamente o desenvolvimento da *Imaginação Sociológica*, no entanto, quando as explicações e as atividades avaliativas exigem as capacidades da *Imaginação Sociológica*, a procura dos conceitos e da linguagem acadêmica se torna uma necessidade.

Aluno 02

(Acompanhamento processual 1 – **aluno02**-2012-2ºsem-1ºano-atividade03) O que é senso comum? O que é ciência? O que é a Sociologia? Como foi o surgimento da Sociologia? Qual o primeiro objetivo da Sociologia? O que são perspectivas sociológicas? O que é a sociedade para a Sociologia Funcionalista? O que é o fato social e suas três características principais?

Respostas: *Ciência no caso da Sociologia e em todos os outros casos é considerada quando se existe uma bateria de estudos realizados, é um dos tipos de conhecimento, e o outro é o senso comum, do qual não se tem estudos realizados para se chegar a uma conclusão, e se diferencia da ciência porque não se existe o uso da razão. A Sociologia é uma ciência que estuda a sociedade, se é muito usada, por exemplo, para se discutir/resolver assuntos como a violência, e todo e qualquer tipo de ação proferida pelo homem na sociedade atual. O surgimento desta ciência foi da seguinte maneira; a sociedade era feudal, ou seja, havia o clero, os senhores feudais, (ocupavam menos de 1/3 da população) enquanto o restante era ocupado pelos escravos e servos, pouco tempo depois ocorreu uma grande mudança e a sociedade se torna capitalista. De simples trocas de trabalho-trabalho, para trabalho-capital (dinheiro). Perspectivas sociais são os vários pontos de vista utilizados para se chegar a uma conclusão. Por exemplo: a violência é como se colocar no lugar do violento e da vítima para se entender e estudar os pontos vitais do tal problema. O “estilo” funcionalista entende a sociedade como um organismo, que contém vários membros, do qual um membro depende do outro para o funcionamento de uma sociedade*

harmoniosa. O fato social é toda ação do homem feita em grupo (ou não) na sociedade. Do qual possui 3 características principais, a coerção, a ação do indivíduo é forçada por um tipo de grupo, a exterioridade, o aprendizado obtido “de fora”, quando não é o próprio indivíduo quem descobre, e a coesão, a repetição de uma ação também forçada. Obs. O estilo funcionalista (hoje em dia) já não é tão usado por estudantes.

(Acompanhamento processual 1-**aluno02**-2013-1ºsem-2ºano-atividade04) 1 – Como considerar o culto ao sucesso pessoal e a necessidade de desenvolver um *curriculum vitae* expressivo em um país como o nosso, com tantas desigualdades sociais e com tão poucas possibilidades de a maioria da população chegar a um curso universitário e, quando isso acontece, conseguir um emprego compatível com o nível de conhecimento adquirido? 2 – Dê exemplos de coisas fundamentais em nossa vida que não se resumem à *performance* e ao sucesso. 3 – Como seria o seu *curriculum mortis*, ou seja, a relação do que não deu certo em sua vida? (TOMAZI, 2010, p. 180-181)

Respostas: 1 – *Na minha opinião, considero desigual, impensado e cansativo. Desigual, pois a maioria das pessoas não tem a mesma formação de uma parte pequena da população agraciada pelo dinheiro, ao mesmo tempo em que essa parte pequena tem pouco tempo para si mesmos, ficam lotados e cheios de deveres e esquecem da vida em si, e não em cursos. Ou seja, para obter sucesso é preciso buscar formações, mesmo que signifique perda de lazer. 2 – O lazer, a busca de momentos que simplesmente é feito para ser aproveitado como um pai de família que quase não tem tempo para seus filhos. Ou seja, a simplicidade da vida não exige “performance”, somente viver com prazer e sabedoria, e não se prende a se sobressair. 3 – Não sei dizer ao certo, pois tenho sonhos a se realizarem, mas eu quero que frustrações não estejam no curriculum, e se estiverem, que depois seja mostrado o ensino que tal situação trouxe.*

Na atividade (Acompanhamento processual 1 – **aluno02**-2012-2ºsem-1ºano-atividade03), as questões exigiam que o aluno respondesse questões definindo os conceitos básicos. Apenas uma das questões exigia uma forma de relação, na qual o aluno teria que resgatar algumas transformações sociais na história. Seguindo a metodologia de análise, na primeira etapa, a partir do processo de observação teorizado por Florestan Fernandes (1960, 1997), os critérios foram alcançados pelas questões direcionadas às respostas discursivas dos alunos: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis

determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los?

Para a primeira pergunta, que investigava se o aluno, em algum momento, relatava ou mencionava as possíveis causas e consequências para um determinado fenômeno, foi possível perceber que para a questão “Como foi o surgimento da Sociologia?” ele acessou alguma relação causal para explicar que o surgimento da Sociologia deu-se através das transformações sociais. Não chegou a detalhar quais mudanças foram, mas soube pensar a partir da dinâmica da vida social. Na resposta, o aluno diz que *”O surgimento desta ciência foi da seguinte maneira; a sociedade era feudal, ou seja, havia o clero, os senhores feudais, (ocupavam menos de 1/3 da população) enquanto o restante era ocupado pelos escravos e servos, pouco tempo depois ocorreu uma grande mudança e a sociedade se torna capitalista”*. Essa resposta revela que, na forma com que o aluno observou o momento histórico de surgimento da Sociologia, foi levada em consideração a capacidade de perceber os fenômenos sociais influenciados pelo contexto social.

Já na segunda questão, que objetiva verificar se o aluno usa exemplos, se ele exerce a capacidade de usar as instâncias empíricas para fundamentar o problema, o aluno, ao ser questionado sobre o que são perspectivas sociológicas, responde acessando exemplos que *”Por exemplo: a violência é como se colocar no lugar do violento e da vítima para se entender e estudar os pontos vitais do tal problema”*. Nesse fragmento da resposta, é possível verificar que o aluno encontra dificuldades para esclarecer o exemplo, mas fica nítido que ele relaciona a noção de perspectiva com a ideia de pontos de vistas, e que para entender as visões sociológicas sobre um problema é necessário levar em consideração os agentes envolvidos na ação ou na pesquisa. Nessa primeira etapa da observação, a capacidade de observação sociológica nos ditames de Florestan Fernandes (1960, 1997) aparece ainda pouco desenvolvida.

Na etapa 2 do processo de observação e análise, os critérios foram sintetizados nas seguintes questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? As questões procuram encontrar

nas respostas discursivas indícios que comprovem o exercício dos processos de estranhamento e desnaturalização.

Na atividade (Acompanhamento processual 1 – **aluno02-2012-2ºsem-1ºano-atividade03**), em nenhum momento o Aluno 2 mostrou indicativos de estranhamento e desnaturalização, portanto as questões direcionadas aos dados (respostas discursivas dos alunos) não obtiveram resultados. No entanto, isso mostra que na elaboração da proposta de atividade o foco na definição dos conceitos limita e até mesmo parece impedir o exercício de estranhar e desnaturalizar uma realidade social.

Na etapa 3, com fundamentações de Mills (2009), o objetivo é encontrar indicativos que revelem o exercício da capacidade de *Imaginação Sociológica* nas respostas discursivas dos alunos. É possível encontrar os indicativos usando os critérios, sintetizados em questões, elaborados anteriormente: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Ao observar o enunciado da atividade direcionada aos alunos já fica evidente que não se apresentam espaços para o próprio aluno se colocar como sujeito, no entanto, foi possível verificar que em algum momento da resposta o aluno até usa as mudanças sociais a partir de determinações históricas para explicar o surgimento e o primeiro objetivo da Sociologia.

O fato de as questões exigirem muito da definição dos conceitos e pouco das capacidades investigadas pode ser um indicativo da pouca capacidade dos alunos de entender os fenômenos sociais como estando submetidos a uma dinâmica de determinações conceituais e de usarem exemplos. As práticas educativas, nesse caso sintetizada em avaliações do tipo discursivas, pode representar um impedimento para essas capacidades, se o foco continuar sendo apenas a definição dos conceitos as capacidades de observação, estranhamento, desnaturalização, associação entre biografia e história não terão caminhos pedagógicos para se desenvolver.

A atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno02-2013-1ºsem-2ºano-atividade04**) do mesmo Aluno 2 durante o ano de 2013, agora no 2º ano, representou uma forma de testar o processo inverso. Ou seja, foi dada uma atividade do livro didático “TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010” que exigia que o aluno, a partir de dois

textos intitulados “O culto ao sucesso” e “O currículo “vitaminado””, respondesse sobre a relatividade da ideia de sucesso, se todos os indivíduos tem possibilidades de ter sucesso e qual o papel do Estado para garantir o “sucesso” para todos.

Nessas questões a problemática residia nas desigualdades sociais, e evidenciava que o culto a imagem performática e ao “sucesso” gera como consequência uma nação de frustrados. As respostas dos alunos passaram pela mesma sistematização analítica das atividades anteriores: 1ª etapa fundamentada nas teorizações de Florestan Fernandes (1960, 1997), representada pelos critérios sintetizados em duas questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? Segunda etapa fundamentada nas teorizações de Norbert Elias (1998), representada pelos critérios sintetizados em duas questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? Terceira etapa fundamentada nas teorizações de Mills (2009), representada pelos critérios sintetizados em duas questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico?

Na primeira etapa, as respostas discursivas do Aluno2 revelaram que a atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno02**-2013-1ºsem-2ºano-atividade04) proposta pelo livro didático tinha como foco a problematização de uma realidade social e não houve uma exigência rigorosa dos conceitos sociológicos. Na 1ª questão da etapa 1: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? Quando o Aluno 2 em um fragmento da resposta diz que “*a maioria das pessoas não tem a mesma formação de uma parte pequena da população agraciada pelo dinheiro*” já se pode considerar como uma relação determinística do contexto, ou seja, o aluno observou a partir da questão colocada que a classe social a qual pertence o indivíduo determina o que ele pode atingir como sucesso. Na 2ª questão da etapa 1, o aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar o conceitos para fundamentá-los? Para essa questão não foi possível encontrar nas respostas do aluno algum momento em que ele deu exemplo.

Na etapa 2, a 1ª questão foi: nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? Na questão 3 – Como seria o seu *curriculum mortis*, ou seja, a relação do que não deu certo em sua vida?, a resposta do aluno 2 mostrou que a dúvida foi usada, quando ele diz: *“Não sei dizer ao certo, pois tenho sonhos a se realizarem, mas eu quero que frustrações não estejam no curriculum, e se estiverem, que depois seja mostrado o ensino que tal situação trouxe”*, mas não se pode afirmar que essa dúvida tenha relação com a capacidade de estranhamento, pois no foi seguida de uma desnaturalização. Na segunda questão, *“O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar o conceitos para fundamentá-los?”*, não foi possível encontrar indícios nas repostas.

Na etapa 3, as questões: *“1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico?”*, revelaram que na passagem *“Na minha opinião, considero desigual, impensado e cansativo. Desigual, pois a maioria das pessoas não tem a mesma formação de uma parte pequena da população agraciada pelo dinheiro, ao mesmo tempo que essa parte pequena tem pouco tempo para si mesmos, ficam lotados e cheios de deveres e esquecem da vida em si, e não em cursos”* o aluno se colocou como sujeito e conseguiu associar brevemente sua vida com um contexto mais amplo.

As respostas do Aluno 2 revelaram nas duas atividades (Acompanhamento processual 1 – **aluno02-2012-2ºsem-1ºano-atividade03**) e (Acompanhamento processual 1-**aluno02-2013-1ºsem-2ºano-atividade04**), que as capacidades de observação, estranhamento e desnaturalização, associação entre biografia e história que caracterizam a *Imaginação Sociológica* não se desenvolvem apenas da progressão serial do aluno. Os indicativos até agora parecem demonstrar que a forma com que a temática e as realidades sociais são abordadas é que determina o desenvolvimento das capacidades da *Imaginação Sociológica* e a aposta em demasia nos conceitos parece “reificar” ainda mais o próprio conceito na medida em que o conceito se torna mais importante para o aluno do que a própria realidade a ser observada e entendida.

Aluno 03

(Acompanhamento processual 1-**aluno03**-2012-2ºsem-1ºano-atividade01) Produza um texto dissertativo respondendo as seguintes questões: O que é ação social? Quais são os quatro tipos de ação social? Qual a diferença entre “ação social” de Weber e o “fato social” de Durkheim? O que é a sociedade para Weber?

Respostas: *A ação social é baseada em quatro fatores: ação racional com relação a fins, ação racional com relação a valores, ação tradicional, ação afetiva. Cada uma explica diferentes relações. A ação social de Weber são os indivíduos que forma a sociedade, soma dos sentidos e motivações e as interações. E o fato social para Durkheim, a violência, o tráfico de drogas são consequências dos fatos sociais. A sociedade para Weber era formada pelo indivíduo.*

(Acompanhamento processual 1-**aluno03**-2013-1ºsem-2ºano-atividade01) Como as manifestações e protestos podem mudar uma realidade? Cite 2 exemplos ou problemas sociais em Rolândia que podem ser solucionados.

Respostas: *A manifestação sendo em ordem não sendo com violência e sem arruaças podem mover o governo a tomar providências. As pessoas tem seus direitos na sociedade, pessoas que vivem em São Paulo precisam do meio de transporte que é os ônibus. As tarifas das passagens eram de R\$3,00 e agora foi aumentado para R\$ 3,20, a população de São Paulo começou a agir contra isso. Já em Rolândia nos temos a saúde que os governos manda verba para ajudar, mas esse dinheiro nunca entra nos hospitais e a droga.*

Na atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno03**-2012-2ºsem-1ºano-atividade01), o objetivo foi identificar se o aluno dominava os principais conceitos da Sociologia Funcionalista e Compreensiva. As respostas do Aluno 3 passaram pela mesma sistematização analítica, com o objetivo de encontrar indicativos da *Imaginação Sociológica* subdividida em 3 capacidades complementares. Na etapa 1, as questões foram: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? Nas respostas do Aluno 3, foi possível encontrar uma passagem que indica o uso de exemplos práticos ao explicar o que é o fato social, “*E o fato social para Durkheim, a violência, o tráfico de drogas são consequências dos fatos sociais*”. Nesse trecho, fica claro que houve uma

tentativa de explicar o conceito com um exemplo prático. Porém, não houve uma menção da determinação histórica.

Na etapa 2, os critérios analisados foram sintetizados nas questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Para essas questões não houve indicativos de que o Aluno 3 tenha exercido algumas das capacidades, tal fato pode ser explicado pela forma de elaboração da atividade. As questões direcionadas aos alunos focaram-se no aspecto conceitual da Sociologia e a temática ou a realidade social não foi exigida.

Na etapa 3, as questões foram: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Na referida atividade, em nenhum momento o aluno colocou-se como sujeito, mas uma vez a explicação dá-se pela forma de elaboração da atividade. Com relação ao aluno mencionar a determinação histórica, o mesmo trecho reproduzido “*E o fato social para Durkheim, a violência, o tráfico de drogas são conseqüências dos fatos sociais*” revela que o Aluno 3 conseguiu acessar a história para identificar algumas mudanças sociais, porém não houve a associação entre a biografia e a história.

Na atividade analisada acima, houve apenas dois indicativos que revelaram um incipiente uso da *Imaginação Sociológica*, foram representadas pela capacidade de usar exemplos e pela capacidade de perceber a determinação histórica na sociedade.

Na atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno03**-2013-1ºsem-2ºano-atividade01), as questões foram elaboradas a partir de uma realidade social atual, ou seja, a temática estava na ordem do dia e representava uma polêmica que influenciava o Brasil inteiro. As questões foram: como as manifestações e protestos podem mudar uma realidade? Cite 2 exemplos ou problemas sociais em Rolândia que podem ser solucionados.

Na etapa 1, os indicativos investigados foram sintetizados em duas questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? Nas respostas do Aluno 3, foi possível identificar que houve uma

tentativa de observar o início das manifestações de junho de 2013 relacionado com o aumento tarifa do transporte público; “*As tarifas das passagens eram de R\$3,00 a agora foi aumentado para R\$ 3,20, a população de São Paulo começou agir contra isso*”. Nesse trecho, existe uma capacidade de observar o fato como uma consequência, que foi iniciada por uma situação contextual da sociedade. O aluno não usou exemplos para explicar o fenômeno.

Na Etapa 2, as questões analíticas foram: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? As respostas do Aluno 3 não revelaram indicativos que ele tenha usado o estranhamento como capacidade de observação, embora o tema fosse atual e polêmico, não houve algum tipo de dúvida ou relutância. Também não foi possível identificar nas respostas do Aluno 3 algum indicativo que revelasse o uso da capacidade de desnaturalização.

Na Etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Nas respostas do Aluno 3, foi possível identificar no trecho: “*Já em Rolândia nos temos a saúde que os governos manda verba para ajudar, mas esse dinheiro nunca entra nos hospitais e a droga*”, uma ligeira inserção do aluno como sujeito da temática estudada. O aluno até conseguiu observar um problema social específico que atinge sua vida e que é determinado por um contexto geral, no entanto não houve uma tentativa de explicação a partir da relação determinística da história, entender como uma relação entre biografia e história.

A observação e análise das atividades do Aluno 3, a partir da sistematização analítica que investigou alguns indicativos do uso da *Imaginação Sociológica*, permitiu duas constatações iniciais: 1ª – as capacidades de observação levando em consideração as instâncias empíricas em relação causal, de estranhamento e de desnaturalização, de associação entre biografia e história, são instrumentalizadas e exigidas pela temática ou realidade social em investigação. 2ª – a exposição dos conceitos sem relação com uma temática social que o aluno esteja envolvido parece não favorecer o desenvolvimento das capacidades da *Imaginação Sociológica*.

Aluno 04

(Acompanhamento processual 1-**aluno04**-2012-2ºsem-1ºano-atividade01) Produza um texto dissertativo respondendo as seguintes questões: O que é ação social? Quais são os quatro tipos de ação social? Qual a diferença entre “ação social” de Weber e o “fato social” de Durkheim? O que é a sociedade para Weber?

Respostas: *Ação social é toda ação raciocinada antes e criada uma opinião própria, com fins a se chegar a uma conclusão e avaliar as consequências. Os quatro tipos de ação social são: ação racional com relação a fins, ação racional com relação a valores, ação tradicional, ação afetiva. O que diferencia o fato social de Durkheim em relação à ação social de Weber é que Durkheim pensava de forma que a sociedade formava o indivíduo e agia de acordo com as pessoas para seguir como se fosse um padrão de vida. Já para Weber, o indivíduo formava a sociedade, tinha direito e opiniões livres para viver e se relacionar com as outras pessoas. A sociedade para Weber era dividida em instituições e órgãos, cada qual com uma função, formando assim um organismo, ou seja, a sociedade.*

(Acompanhamento processual 1-**aluno04**-2013-1ºsem-2ºano-atividade02) Como as tecnologias e as mídias sociais podem ajudar ou atrapalhar o processo educativo na escola? Qual o papel dos professores e dos alunos para o uso adequado com qualidade da tecnologia e das mídias sociais na sala de aula?

Respostas: *Podem ajudar em pesquisas, em aulas interativas, descobertas, podem facilitar os estudos. As tecnologias atrapalham na concentração em relação aos estudos, pois a maioria das pessoas hoje em dia estão envolvidas em sites, redes sociais, aplicativos, Facebook, etc. Muitas vezes as pessoas dão mais importância para o que está acontecendo no Facebook, do que na explicação de conteúdos, e principalmente mensagens de texto no celular, atrapalham bastante, pois a maior parte da turma do 2º não fez esse simples “resumo” por causa dos aparelhos celulares. O papel do aluno é adquirir o conhecimento que o professor ensina, e as pessoas confundem a escola com uma recreação, um passeio diário, e esquecem que é uma instituição de ensino. O papel do professor como eu disse, é apenas passar o conhecimento para o aluno e não ficar chamando atenção de alunos inconvenientes em razão de aparelhos eletrônicos, os aparelhos devem ser usados para auxiliar os alunos e não para atrapalhar.*

Na atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno04**-2012-2ºsem-1ºano-atividade01), as questões exigiam dos alunos a definição e diferenciação de alguns conceitos da Sociologia Funcionalista e da Sociologia Compreensiva. Na

etapa 1, os indicativos investigados foram sintetizados pelas questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? Nas respostas do Aluno 4, os indicativos revelaram que foi erroneamente respondido apenas o que é o conceito sem determinações contextuais. O aluno não usou nenhum exemplo para ao menos ilustrar um conceito.

Na Etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Nas respostas do Aluno 4, não houve indicativos de estranhamento de uma realidade social ou de um conceito, também não houve indicativos de uma tentativa de desnaturalização de uma ação ou fato da sociedade, no entanto no trecho: *“O que diferencia o fato social de Durkheim em relação à ação social de Weber é que Durkheim pensava de forma que a sociedade formava o individuo e agia de acordo com as pessoas para seguir como se fosse um padrão de vida. Já para Weber, o indivíduo formava a sociedade, tinha direito e opiniões livres para viver e se relacionar com as outras pessoas”*, o aluno consegue diferenciar os conceitos, mas ainda sem associar com uma realidade prática ou com um exemplo.

Na Etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos, existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Nas respostas do Aluno 4 não foi possível verificar que o mesmo se colocou como sujeito e também não houve indicativos que ele tenha acessado a história para dar sentido a sua própria biografia.

A atividade do 1º ano, em 2012, do Aluno 4, revelou que as questões com foco apenas nos conceitos não exige e não fomenta o uso e desenvolvimento das capacidades da *Imaginação Sociológica*.

Na atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno04**-2013-1ºsem-2ºano-atividade02), as questões foram elaboradas a partir de uma situação/problema disciplinar que perturbou as aulas durante o ano de 2013 em algumas turmas. O uso de aparelhos eletrônicos como celulares, *tablets*, *iPhones*,

iPods, etc., representou um problema disciplinar que impactou nas aulas, dificultando a atenção dos alunos nas exposições da aulas.

É sabido que esses aparelhos são proibidos em sala de aula, no entanto, não existe um papel fiscalizador do professor e dos coordenadores pedagógicos, assim os alunos entram em sala com os aparelhos e os usam. Motivado por essa situação problema, a atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno04**-2013-1ºsem-2ºano-atividade02) foi elaborada como uma conscientização da forma com que a tecnologia pode ajudar durante as aulas. As questões foram: como as tecnologias e as mídias sociais podem ajudar ou atrapalhar o processo educativo na escola? Qual o papel dos professores e dos alunos para o uso adequado com qualidade da tecnologia e das mídias sociais na sala de aula? As questões não exigiam domínio da linguagem sociológica através dos conceitos, exigia um raciocínio contextual do papel e das influências das tecnologias em sala de aula.

Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? As respostas dos alunos a essa situação problema revelou indicativos concretos de uso da observação relacionada com as determinações contextuais. No trecho “*Podem ajudar em pesquisas, em aulas interativas, descobertas, podem facilitar os estudos. As tecnologias atrapalham na concentração em relação aos estudos, pois a maioria das pessoas hoje em dia estão envolvidas em sites, redes sociais, aplicativos, Facebook, etc.*”, fica evidente que o Aluno 04 mencionou o problema da falta de concentração e relacionou-a com o uso de aparelhos eletrônicos que acessam via internet as redes sociais.

No mesmo trecho, o Aluno 04 ainda mencionou que as tecnologias ajudam em pesquisas. Com relação ao uso de exemplos o trecho “*Muitas vezes as pessoas dão mais importância para o que está acontecendo no facebook, do que na explicação de conteúdos, e principalmente mensagens de texto no celular, atrapalham bastante, pois a maior parte da turma do 2º? não fez esse simples “resumo” por causa dos aparelhos celulares*” revela indicativos de observação a partir de instâncias empíricas que estão em dinâmica em um cenário específico da sala de aula e em um cenário mais geral da sociedade.

Na Etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões:

1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Nas respostas do Aluno 4, não houve indicativo do processo de estranhamento, mas houve uma tentativa de desnaturalização quando o aluno explica porque as tecnologias atrapalham em sala de aula.

Na Etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões:

1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? O Aluno 4 coloca-se como sujeito no texto quando analisa o papel dos professores e dos alunos e o trecho “*O papel do aluno é adquirir o conhecimento que o professor ensina, e as pessoas confundem a escola com uma recreação, um passeio diário, e esquecem que é uma instituição de ensino*”, revela indicativos que o aluno reconhece seu papel e identifica alguns motivos que trazem os alunos para escola, ou seja, o Aluno 4 posicionou-se na temática e ainda mostrou circunstâncias que caracterizam a falta de atenção dos alunos.

Com relação ao processo histórico, é possível observar que existe uma intenção do aluno em mostrar que a sala de aula, portanto, sua biografia, é determinada pela realidade social no geral, que através da tecnologia e das redes sociais influenciam e impactam na relação educacional.

Na atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno04**-2012-2ºsem-1ºano-atividade01) e na atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno04**-2013-1ºsem-2ºano-atividade02), ficou nítida a diferença na elaboração das questões. Enquanto a atividade do 1º ano, em 2012, focava nos conceitos, a atividade do 2º ano, em 2013, focou em uma situação problema prática e as capacidades que caracterizam a *Imaginação Sociológica* foram mais encontradas na atividade que priorizou e objetivou a temática como recurso pedagógico.

Aluno 05

(Acompanhamento processual 1-**aluno05**-2012-2ºsem-1ºano-atividade01) Produza um texto dissertativo respondendo as seguintes questões: O que é ação social? Quais são os quatro tipos de ação social? Qual a diferença entre “ação social” de Weber e o “fato social” de Durkheim? O que é a sociedade para Weber?

Respostas: *Ação social é toda ação que os indivíduos fazem em coletividade, atribuindo suas emoções, hábitos, sentidos as suas ações. Existem quatro tipos de ação social que Weber dividiu: ação social tradicional, onde o comportamento é motivado pela tradição repassada por gerações. Ação afetiva, onde o indivíduo é motivado pela intimidade dele próprio. Ação racional com relação a valores, que o indivíduo é motivado pro algum valor como amizade, família. E ação racional com relação à fins, onde o objetivo do indivíduo é claro e objetivo. A diferença entre o fato social da ação social, é que no fato social o individuo é formado pelas instituições e na ação social o indivíduo é que forma as instituições. Para Weber a sociedade é a soma dos sentidos e significados que os indivíduos atribuem as suas ações, para Weber são os indivíduos que formam a sociedade, diferente de Durkheim que dizia que era a sociedade que formava os indivíduos.*

(Acompanhamento processual 1-**aluno05**-2013-2ºsem-2ºano-atividade03) Esta em processo no Brasil o programa “Mais Médicos”. Nesse programa uma das ações é contratar médicos de outros países, pois de acordo com o governo brasileiro existem cidades sem médicos, e os médicos brasileiros não querem ir às cidades pequenas. 1 – Pesquise os motivos da falta de médicos no Brasil. 2 – Pesquise os motivos dos médicos não irem para as cidades pequenas. 3 – Por que os médicos cubanos sofreram preconceito quando chegaram ao Brasil? 4 – O que você pensa sobre essa realidade? É a favor da contratação de médicos de outros países?

Respostas: *1 – Na verdade não falta médicos, pois todos os anos milhares de médicos são formados nas faculdades de medicina, porem eles não querem trabalhar no SUS, querem apenas trabalhar em clinicas em consultas particulares. Outro fator para que os médicos não trabalhem nos hospitais públicos é que falta uma boa estrutura de trabalho, muitos médicos não querem se arriscar onde não existem meios para exercer a medicina. Muitas prefeituras oferecem salários extremamente altos, geralmente honram apenas os primeiros meses e depois atrasam o deixam de pagar nos meses seguintes e como ano existem, contratos, garantias, direitos trabalhistas, fica tudo por isso mesmo. Esses e vários outros motivos que contribuem para a falta de médicos no Brasil. 2 - Os médicos não querem ir para as cidades pequenas e periferias, pois sabem que lá eles não poderão abrir sua clinicas particulares ou fazer suas*

consultas particulares. Outro fator é que os médicos são apegados as grandes cidades, então se ele mora em uma grande cidade junto de sua família, ele não vai querer ir para uma pequena cidade onde a vida é um pouco mais diferente do que eles está acostumado. Existem aqueles médicos que realmente querem trabalhar no interior, mas quando eles veem as condições de trabalho nos hospitais e que a estrutura não é muito boa, eles acabam desistindo de trabalhar. Para que os médicos brasileiros possam ir para o interior, é necessário que o governo os motive dando um bom salário, boas condições de trabalho e direitos trabalhistas, pois não adianta em nada ter médicos se não tem bons hospitais com boas condições de trabalho. 3 – Os médicos cubanos sofreram preconceito ao chegarem ao Brasil, pois lá em cuba existe o regime socialista e se aproveitando disso os médicos brasileiros receberam os cubanos com vários xingamentos os chamando de escravos, empregados entre outros xingamentos que não vem ao caso. Os médicos cubanos estão sendo hostilizados pelos médicos brasileiros, como se estivessem roubando seus empregos e suas oportunidades e detalhe os cubanos irão atuar nas vagas onde nenhum medico brasileiro teve interesse de atuar, ou seja, não estão tirando oportunidade de ninguém. 4 – Pois bem, sou a favor da contratação de médicos estrangeiros para o Brasil para suprir as vagas onde os médicos brasileiros não têm interesse. Na minha opinião, eles deveriam atender ou no SUS ou no particular escolher apenas um para dar um atendimento melhor às pessoas. E se os médicos brasileiros não querem preencher as vagas é melhor colocar um estrangeiro mesmo para que haja pelo menos os atendimentos para pessoas daqueles lugares que nunca tiveram médicos.

Na atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno05**-2012-2ºsem-1ºano-atividade01), as questões exigiam a definição de alguns conceitos da Sociologia Funcionalista e da Sociologia Compreensiva, e também exigia a diferenciação entre as duas. Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar o conceitos para fundamentá-los? As respostas do Aluno 05 mostrou que não houve indicativos de possíveis determinações contextuais. O Aluno 05 usou exemplos para ilustrar os conceitos, porém não houve um desenvolvimento mais detalhado.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos, foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos

alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? As respostas do Aluno 05 revelaram que os processos de estranhamento e desnaturalização não foram operacionalizados, apenas houve a exposição dos conceitos.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Não houve indicativos do uso da biografia relacionada com a história, a exposição dos conceitos foi o foco das respostas do Aluno 05.

Na atividade (Acompanhamento processual 1-**aluno05**-2013-2ºsem-2ºano-atividade03), as questões tinham como problemática o “Programa Mais Médicos” do governo federal. As questões eram: está em processo no Brasil o programa “Mais Médicos”. Nesse programa uma das ações é contratar médicos de outros países, pois de acordo com o governo brasileiro existem cidades sem médicos, e os médicos brasileiros não querem ir às cidades pequenas. 1 – Pesquise os motivos da falta de médicos no Brasil. 2 – Pesquise os motivos dos médicos não irem para as cidades pequenas. 3 – Por que os médicos cubanos sofreram preconceito quando chegaram ao Brasil? 4 – O que você pensa sobre essa realidade? É a favor da contratação de médicos de outros países? A atividade não exigia a definição de um conceito específico, mas no decorrer do desenvolvimento das respostas alguns conceitos foram mencionados. A atividade explorou a temática, que por sua vez despertou interesse nos alunos e motivou polêmicas e opiniões contrárias.

Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? As respostas do Aluno 05 revelaram que a realidade do Programa Mais Médicos tem determinações contextuais, pois na opinião do Aluno 05 não faltam médicos, o que falta é interesse dos médicos em atuar nas periferias. Nessa abordagem, o Aluno 05 identifica que o problema é conjuntural e tem relação com a sociedade como um todo. No trecho *“Na verdade não falta médicos, pois todos os anos milhares de médicos são formados nas faculdades de medicina, porem eles não querem trabalhar no SUS, querem apenas trabalhar em clinicas em consultas particulares.*

Outro fator para que os médicos não trabalhem nos hospitais públicos é que falta uma boa estrutura de trabalho, muitos médicos não querem se arriscar onde não existem meios para exercer a medicina”, fica evidente o indicativo de que o aluno exercita a capacidade de observação levando em consideração a característica processual e determinística da realidade social. O Aluno 05 também usa alguns exemplos para explicar a realidade social, porém, não houve algum indicativo que ele tenha usado as instâncias empíricas da sua própria vivência.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Nas respostas do Aluno 05, houve o processo de estranhamento quando aluno se prontificou a entender o “Programa Mais Médicos”, ou seja, a curiosidade e o caráter investigativo revelaram indicativos do processo de estranhamento.

A preocupação com a investigação revelou indicativos de que o processo de desnaturalização ocorreu quando o aluno tentou explicar as causas da falta de médicos e as causas dos médicos optarem pelo atendimento particular. No trecho *“Os médicos não querem ir para as cidades pequenas e periferias, pois sabem que lá eles não poderão abrir sua clinicas particulares ou fazer suas consultas particulares. Outro fator é que os médicos são apegados as grandes cidades, então se ele mora em uma grande cidade junto de sua família, ele não vai querer ir para uma pequena cidade onde a vida é um pouco mais diferente do que eles esta acostumado*”, os indicativos revelam essa tentativa do aluno explicar a partir da desnaturalização. Embora o Aluno 05 não tenha mencionado literalmente, é possível perceber nos argumentos usados uma forte relação com as teorizações sobre os conflitos de classe. A ideia de classes sociais aparece de forma camuflada sem recorrer aos conceitos.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? No trecho *“Pois bem, sou a favor da contratação de médicos estrangeiros para o Brasil para suprir as vagas onde os médicos brasileiros não têm interesse. Na minha opinião, eles deveriam atender ou no SUS ou no particular escolher penas 1*

para dar um atendimento melhor as pessoas. E se os médicos brasileiros não querem preencher as vagas é melhor colocar um estrangeiro mesmo para que haja pelo menos os atendimentos para pessoas daqueles lugares que nunca tiveram médicos”, o Aluno 05 se colocou como sujeito e marcou sua posição, nesse sentido, ele usou sua própria biografia para opinar.

Ainda, é possível dizer que ao acessar um debate entre “ricos e pobres” o Aluno 05 mostra indicativos da relação determinística do processo histórico. A associação entre biografia e história se mostrou presente nas respostas do Aluno 05, uma das explicações pode ser relacionada ao modo como a atividade foi elaborada, ou seja, acessar a realidade social prática através de um fenômeno atual e polêmico parece garantir com mais eficácia o uso das capacidades que fundamentam a *Imaginação Sociológica*.

3. 5. 2 Acompanhamento Processual 2 – 5 Alunos que Passaram do 2º ano 2012 para o 3º ano 2013.

Foram Reproduzidas duas Atividades de Cada Aluno, uma Atividade Feita Durante o 2º ano em 2012 e uma Atividade Feita Durante o 3º ano em 2013. A observação das atividades dos 5 alunos que passaram do 2º ano em 2012 para o 3º ano de 2013 segue a mesma sistematização analítica das atividades anteriores. Foram reproduzidas as atividades dos alunos durante o 2º ano e o 3º ano entre 2012 e 2013. Para cada atividade a análise foi dividida em 3 etapas. A etapa 1 corresponde às capacidades de observação e investiga como as repostas dos indicam as causas e consequências para o determinado fenômeno, ação, fato ou relação social estudada.

Ainda, na etapa 1, investiga-se se o aluno usa as instâncias empíricas da vida social como exemplos. Na etapa 2, o objetivo é encontrar nas respostas discursivas dos alunos os indicativos das capacidades de estranhamento e desnaturalização. Na etapa 3, a proposta é investigar se nas respostas discursivas dos alunos existem indicativos da associação entre biografia e história. Essas três etapas encerram as capacidades que se espera para afirmar que houve uma *Imaginação Sociológica*.

Aluno 01

(Acompanhamento processual 2-**aluno1**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01) 1 – Quando nascemos encontramos a sociedade pronta, o indivíduo passa por um processo de socialização, no que consiste esse processo? 2 – O que é um problema individual? O que é um problema social? 3 – Como e por que os comportamentos individuais são influenciados pela sociedade? Existe realmente um comportamento que seja exclusivamente individual? 4 – A educação, a linguagem, a família, a religião e a política representam alguns dos processos de socialização que o indivíduo vivencia. Qual desses processos é o essencial para que todos os outros aconteçam? Explique. 5 – Na sociedade o indivíduo tem alguma autonomia? Ele pode pensar por si só? O que é a descoberta e a inovação/criação?

Respostas: *1 – Quando nos nascemos nós aprendemos a falar, andar e comunicar. 2 – Exemplo que no meu bairro tem 100 pessoas e 85 trabalham e 15 não trabalham por motivo individual. A onde envolve muitas pessoas no meio. 3 – Porque a pessoa que esta num ambiente de trabalho que tenta crescer não conseguia, e entra em muitas dividas não conseguindo, ficam doentes com depressão e até caso de homicídio. 4 – Começa pela família, e que começa nós fazer as coisas como: falar, fazer as coisas, tudo começa de um pai e uma mãe para nos ensinar. 5 – Sim, pode. Pode pensar e pode fazer as coisas e descobrir e pode criar as coisas mais tudo com planejamento.*

(Acompanhamento processual 2-**aluno1**-2013-2ºsem-3ºano-atividade01) Como as manifestações e protestos podem mudar uma realidade social? Cite dois problemas em Rolândia que merecem atenção.

Respostas: *Pode ajudar com esse protestos para melhorar sua cidade onde mora, para deixar a cidade ou não. E não pode melhorar que vivemos numa política que somos presos nelas.*

A atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno1**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01) foi elaborada com foco no processo de socialização. As questões buscavam criar uma discussão em torno da determinação social nos processos rotineiros da vida social, entender o que é uma ação individual e o que é uma ação social.

Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões:

1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los?

Nas resposta do Aluno 01 houve indicativos da observação a partir da relação causa e consequência, e as determinações contextuais aparecem quando o aluno escreve que o processo de socialização “[...] *começa pela família, e que começa nós fazer as coisas como: falar, fazer as coisas, tudo começa de um pai e uma mãe para nos ensinar*”. Nas respostas do Aluno 01 também houve indicativos do uso das instâncias empíricas como exemplos. No trecho “*Exemplo que no meu bairro tem 100 pessoas e 85 trabalham e 15 não trabalham por motivo individual. A onde envolve muitas pessoas no meio*”, o aluno tenta responder o que seria um problema individual e o que seria um problema social. Nesse mesmo trecho, o aluno resgata na sua vivência prática uma realidade que serve como forma de exemplificar o que seria um problema individual.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões:

1^a – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2^a – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Não foi possível verificar nas respostas do Aluno 01 algum indicativo de estranhamento como se esperava a partir dos critérios, porém, é possível considerar o estranhamento como um processo já realizado a partir das questões. Pode-se dizer que na forma de elaboração das questões já existem o processo de estranhamento da realidade social, quando se coloca em investigação e motiva o aluno a responder a partir da pesquisa das causas e consequências de um determinado fenômeno social.

Nas respostas do Aluno 01, o processo de estranhamento foi representado pela tentativa de explicar o processo de causa e consequência dos fenômenos sociais. A capacidade de desnaturalização foi possível perceber na forma com que o Aluno 01 respondia as questões tentando identificar as causas iniciais do fenômeno investigado. Embora as capacidades de estranhamento e desnaturalização não tenham sido operacionalizadas conscientemente, é possível dizer que elas apareceram nas respostas e talvez o esforço nas próximas aulas seja instrumentalizar esses processos de maneira mais consciente e direta, no sentido de caracterizar essas capacidades como processos inerentes ao processo de observação.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões:

1^a – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da

temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? As respostas do Aluno 01 revelaram que houve indicativo da inserção do aluno como sujeito do fenômeno estudado, quando o aluno menciona as pessoas do bairro que ele mora é uma forma de evidenciar que ele está usando a própria biografia para acessar um fenômeno que é social. Existem também indicativos que apenas ilustram a tentativa do aluno em associar sua biografia com a história. No trecho “*Porque a pessoa que está num ambiente de trabalho que tenta crescer e não conseguia, e entra em muitas dívidas não conseguindo, ficam doentes com depressão e até caso de homicídio*”, o aluno liga uma história de vida com o contexto de trabalho em cenário mais amplo.

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno1**-2013-2ºsem-3ºano-atividade01), as questões são: como as manifestações e protestos podem mudar uma realidade social? Cite dois problemas em Rolândia que merecem atenção. A referida atividade, agora no 3º ano de 2013, objetivava uma discussão sobre as manifestações e protestos que aconteceram em junho de 2013 em todo o Brasil. Apesar de ser um acontecimento polêmico e interessante, o Aluno 01 não revelou a empolgação para responder à temática colocada. O tom pessimista na resposta do aluno revelou certo impedimento em observar o fenômeno social a partir das capacidades da *Imaginação Sociológica*.

Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? Não houve indicativos de que o Aluno 01 tenha usado exemplos, e também não houve indicativos que permitam afirmar que ele identificou possíveis determinações contextuais na realidade social investigada.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Não houve indicativos de que o aluno usou os processos de estranhamento e desnaturalização. A resposta do aluno revelou, aparentemente, uma falta de empolgação para escrever sobre a temática proposta.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões:

1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? No trecho “*Pode ajudar com esses protestos para melhorar sua cidade onde mora, para deixar a cidade ou não. E não pode melhorar que vivemos numa política que somos presos nelas*”, os indicativos revelam que a resposta discursiva do aluno não revelou nenhuma associação entre biografia e história, por isso, não é possível dizer que houve uso da *Imaginação Sociológica*.

Ao comparar as atividades do 2º ano e do 3º ano do Aluno 01, fica nítido que as capacidades da *Imaginação Sociológica* não dependem exclusivamente da progressão serial, tendo em vista que a atividade de 2012 revelou mais indicativos das capacidades que a atividade de 2013.

Aluno 02

(Acompanhamento processual 2-aluno2-2012-1ºsem-2ºano-atividade01) 1 – Quando nascemos encontramos a sociedade pronta, o individuo passa por um processo de socialização, no que consiste esse processo? 2 – O que é um problema individual? O que é um problema social? 3 – Como e por que os comportamentos individuais são influenciados pela sociedade? Existe realmente um comportamento que seja exclusivamente individual? 4 – A educação, a linguagem, a família, a religião e a política representam alguns dos processos de socialização que o indivíduo vivencia. Qual desses processos é o essencial para que todos os outros aconteçam? Explique. 5 – Na sociedade o indivíduo tem alguma autonomia? Ele pode pensar por si só? O que é a descoberta e a inovação/criação?
Respostas: 1 – *Encontramos pronta sim, só que não do modo que ela deveria ser. Esse processo consiste que ele ou nos vai ser relacionar com as pessoas e vai ocorrer a socialização.* 2 – *Individual é quando o problema é só seu que você não compartilha com ninguém. E o social é quando você comenta com várias pessoas isso se torna um problema social.* 3 – *O rádio, a televisão e o computador. Que quando a gente vai crescendo nós não temos nossos próprios comportamentos, sempre vamos estar copiando de alguém. Ex. como pai e mãe.* 4 – *Na minha opinião é a linguagem... que quando a gente nasce a primeira coisa que ocorre é a linguagem porque tem que ter contato com a vida.* 5 – *Sim, porque se você quer alguma coisa você vai fazer isso individual não vai querer saber as opiniões dos outros, isso ocorre quando ele cria ou inova alguma coisa.*

(Acompanhamento processual 2-aluno2-2013-1ºsem-3ºano-atividade06) Produza um texto reflexivo sobre a organização do

trabalho na lógica capitalista de produção, abordando o trabalho ontológico, o materialismo histórico dialético, o principal objetivo da organização do trabalho, principais características do taylorismo/fordismo e as vantagens e desvantagens para as duas classes sociais.

Respostas: *O trabalho é toda atividade física ou mental que ser humano exerce na natureza, alterando-a e a si mesmo. O materialismo histórico dialético busca a realidade verdadeira escondida atrás da aparência. Dividia as etapas de produção em partes fácil, cronometrava o tempo porque o tempo é dinheiro, a indústria tinha que produzir mais em menos tempo.*

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno2**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01), o objetivo foi debater os processos de socialização. As respostas seguiram a partir de um caráter coloquial, sem o uso da linguagem sociológica. Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? No trecho *“O rádio, a televisão e o computador. Que quando a gente vai crescendo nós não temos nossos próprios comportamentos, sempre vamos estar copiando de alguém. Ex. como pai e mãe”*, apesar da linguagem coloquial semelhante ao senso comum, é possível perceber indicativos que mostram as determinações contextuais da relação causal e também o uso de exemplos por parte do Aluno 02. Nessa passagem, houve a capacidade de observação articulada com exemplos e identificação das determinações contextuais, embora não tenha havido a apresentação de conceitos.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? O processo de socialização mencionado pelas respostas do Aluno 02 teve indicativos de estranhamento, quando o aluno diz da sociedade que *“Encontramos pronta sim, só que não do modo que ela deveria ser”*, é uma forma incomodada de afirmar que a sociedade pode ser de outra forma. Na sequência, o aluno tenta explicar, desnaturalizando o processo de socialização, o que constitui a sociedade.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? As respostas do Aluno 2 apresentam indicativos que houve a tentativa de ele se colocar como sujeito da realidade estudada. Quando o Aluno 02 emite sua opinião, fica claro que ele se vê no processo de socialização que engloba a vida social de todos. No trecho “*Na minha opinião é a linguagem... que quando a gente nasce, a primeira coisa que ocorre é a linguagem porque tem que ter contato com a vida*”, o aluno tenta associar sua vida, suas necessidades pessoais com a vida e as necessidades da coletividade. Pode-se dizer que houve uma tentativa de associação entre biografia e história, caracterizando assim a *Imaginação Sociológica*.

Embora a linguagem conceitual da Sociologia não tenha ficado evidente, indicativos das principais capacidades da *Imaginação Sociológica* foram encontrados. Essa constatação parece revelar que as capacidades que caracterizam a *Imaginação Sociológica* não são necessariamente associadas com o domínio dos conceitos.

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno2**-2013-1ºsem-3ºano-atividade06), as questões focaram os principais conceitos da Sociologia Marxista, havendo apenas na última questão uma exigência de relacionamento e reflexão. Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? Nas respostas do Aluno 02, não foi possível encontrar indicativos de que ele tenha identificado possíveis determinações contextuais na temática estudada. Também não foi possível encontrar nas respostas do Aluno 02 indicativos do uso de exemplos.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? As respostas do Aluno 02 não revelaram indicativos de estranhamento e desnaturalização. As respostas apenas abordaram o caráter conceitual, apresentado apenas definição decorada do conceito perguntado.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões:

1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Nas respostas do Aluno 02, não houve indicativos que evidenciasse a associação entre biografia e história. A atividade do 3º ano, em 2013, do Aluno 2 foi marcada pela forma apática de abordar a temática, não foi identificado um interesse ou uma motivação por parte do aluno para responder as questões.

Ao comparar as duas atividades (2º ano em 2012 e 3º ano em 2013) do Aluno 02, foi possível perceber que a atividade feita durante o ano de 2012 no 2º ano revelou mais indicativos das capacidades da *Imaginação Sociológica* que a atividade do ano de 2013 no 3º ano. A atividade de 2013 revelou maior rigor conceitual, porém, não revelou indicativos das capacidades investigadas.

Aluno 3

(Acompanhamento processual 2-**aluno3**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01) 1 – Quando nascemos encontramos a sociedade pronta, o indivíduo passa por um processo de socialização, no que consiste esse processo? 2 – O que é um problema individual? O que é um problema social? 3 – Como e por que os comportamentos individuais são influenciados pela sociedade? Existe realmente um comportamento que seja exclusivamente individual? 4 – A educação, a linguagem, a família, a religião e a política representam alguns dos processos de socialização que o indivíduo vivencia. Qual desses processos é o essencial para que todos os outros aconteçam? Explique. 5 – Na sociedade o indivíduo tem alguma autonomia? Ele pode pensar por si só? O que é a descoberta e a inovação/criação?
Respostas: 1 – *Uma aprendizagem para se enquadrar na sociedade o jeito de falar o jeito de se vestir de viver para não ser diferente dos outros.* 2 – *Um problema com a pessoa mesmo que esta acontecendo com ela. Já o problema social é quando esta sendo influenciado pela população, não é uma coisa que acontece apenas com uma pessoa.* 3 – *A sociedade te influencia de muitas formas, tenta te enquadrar em um padrão, se você esta sendo diferente começa a ser discriminado e vai voltando para o padrão forçado pela sociedade. NÃO.* 4 – *A família, daí vem toda a educação a aprender a falar e o começo de tudo é a família é a base para a socialização.* 5 – *Sim, quando elabora ele cria algo diferente uma descoberta dele.*

(Acompanhamento processual 2-**aluno3**-2013-2ºsem-3ºano-atividade01) 1 – Como considerar o culto ao sucesso pessoal e a

necessidade de desenvolver um *curriculum vitae* expressivo em um país como o nosso, com tantas desigualdades sociais e com tão poucas possibilidades de a maioria da população chegar a um curso universitário e, quando isso acontece, conseguir um emprego compatível com o nível de conhecimento adquirido? 2 – De exemplos de coisas fundamentais em nossa vida que não se resumem à *performance* e ao sucesso. (TOMAZI, pp. 180-181)

Respostas: 1 – *Por um lado podemos considerar esse texto muito forte, o texto acaba julgando aqueles que não consegue ou não tentam crescer na vida, nem todos tem que ser o que a sociedade quer, não é que por não ter uma faculdade ou algum curso profissionalizante que a pessoa vai ser um perdedor. Mesmo em um país como o nosso que já teve um presidente sem estudo isso mostra que às vezes nem a pessoa sendo formada ela consiga um futuro esplendido.* 2 – *Existe coisa mais fundamental que nossa saúde? Performance e sucesso são consequências de quem corre atrás. As verdadeiras coisas boas da vida são aquelas que estão ao nosso redor, pelo que somos de verdade e não pelo que conquistamos com o sucesso.*

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno3**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01), as questões problematizaram o processo de socialização. Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? As respostas do Aluno 03 revelaram indicativos que houve a identificação de determinações contextuais no processo de socialização. No trecho “*A sociedade te influencia de muitas formas, tenta te enquadrar em um padrão, se você esta sendo diferente começa a ser discriminado e vai voltando para o padrão forçado pela sociedade*”, o aluno consegue exercer a capacidade de observar um fenômeno social inserido em um contexto de determinações. Embora o aluno tenha identificado a relação determinando do processo de socialização, não foi possível encontrar indicativos do uso de exemplos.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? As respostas do Aluno 03 não revelou o estranhamento como um

processo de dúvida ou relutância, mas revelou indicativos do processo de desnaturalização quando o aluno tentou explicar o fenômeno em questão a partir da relação causa e consequência.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Nas respostas do Aluno 03 não houve indicativo de que ele tenha associado sua própria biografia com a história em um cenário mais geral.

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno3**-2013-2ºsem-3ºano-atividade01), as questões foram retiradas do livro didático de Tomazi (2010), que exigia que o aluno, a partir de dois textos intitulados “O culto ao sucesso” e “O currículo “vitaminado””, respondesse sobre a relatividade da ideia de sucesso, se todos os indivíduos têm possibilidades de ter sucesso e qual o papel do Estado para garantir o “sucesso” para todos.

Nessas questões, a problemática residia nas desigualdades sociais, e evidenciava que o culto a imagem performática e ao “sucesso” gera como consequência uma nação de frustrados. Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? As respostas do Aluno 03 revelam que houve indicativos de possíveis determinações contextuais, no trecho “*Mesmo em um país como o nosso que já teve um presidente sem estudo isso mostra que às vezes nem a pessoa sendo formada ela consiga um futuro esplendido*”, fica evidente o uso de um exemplo para comprovar a ideia do aluno de que o discurso de sucesso propagado na sociedade não é hegemônico. O aluno dá exemplo do ex-presidente do Brasil, Lula, que não tinha nível superior e mesmo assim obteve “sucesso”. Nesse sentido, o aluno observou as determinações sociais e desconstruiu discursos e comprovou com exemplos da realidade social.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada?

Nas respostas do Aluno 3, houve indicativo do uso dos processos de estranhamento e de desnaturalização. No trecho “*Existe coisa mais fundamental que nossa saúde?*”, o aluno estranha a partir de uma questão que leva em consideração o culto ao sucesso em detrimento da própria saúde. O aluno questionou o discurso de “sucesso” e buscou investigar se realmente o sucesso deve ser padronizado. No trecho “[...] *não é que por não ter uma faculdade ou algum curso profissionalizante que a pessoa vai ser um perdedor*”, o indicativo da desnaturalização aparece questionando a necessidade de ter um curso superior para ter sucesso na sociedade. Na sequência, o aluno desconstrói essa realidade e diz que “*Performance e sucesso são consequências de quem corre atrás. As verdadeiras coisas boas da vida são aquelas que estão ao nosso redor, pelo que somos de verdade e não pelo que conquistamos com o sucesso*”.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? O Aluno 03 coloca-se como sujeito da problemática estudada quando opina que o sucesso não depende apenas de uma formação acadêmica e associa isso aos prazeres simples que a vida saudável proporciona. É possível identificar indicativos de que o aluno associa sua biografia com a história da sociedade, pois ele consegue perceber na sociedade um discurso de sucesso que tenta pautar e controlar sua vida, mas desconstrói esse discurso com exemplos práticos da vida social.

Ao comparar as duas atividades do Aluno 03, foi possível perceber que as respostas apresentaram-se mais envolvidas e influenciadas pelas temáticas do que pela linguagem conceitual, ou seja, os problemas em investigação foram mais preponderantes que o uso da linguagem conceitual. Também foi possível perceber que a preponderância das temáticas evidenciou mais indicativos das capacidades que caracterizam a *Imaginação Sociológica*.

Aluno 04

(Acompanhamento processual 2-**aluno4**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01) 1 – Quando nascemos encontramos a sociedade pronta, o indivíduo passa por um processo de socialização, no que consiste esse processo? 2 – O que é um problema individual? O que é um problema social? 3 – Como e por que os comportamentos individuais são influenciados pela sociedade? Existe realmente um comportamento que seja exclusivamente individual? 4 – A educação, a linguagem, a família, a religião e a política representam alguns dos processos de socialização que o indivíduo vivencia. Qual desses processos é o essencial para que todos os outros aconteçam? Explique. 5 – Na sociedade o indivíduo tem alguma autonomia? Ele pode pensar por si só? O que é a descoberta e a inovação/criação?
 Respostas: 1 – *Sim, porque a criança aprende a andar, falar, aprende a ter os costumes conforme a sociedade. Aprende já com os pais.* 2 – *No meu bairro tem 1000 pessoas e conheço duas que estão desempregadas, mas passa carro de som falando que tem emprego, caso individual. Suicídio é um problema social.* 3 – *Por tudo se for pensar desde que nasce, cresce e acho que não tem um comportamento específico.* 4 – *A família, porque desde que nascemos aprendemos falar, andar tudo através da família.* 5 – *Sim, quando ele pode criar renovar, e nós não podemos criar porque tem tudo pronto.*

(Acompanhamento processual 2-**aluno4**-2013-1ºsem-3ºano-atividade05) O que é o trabalho ontológico? Como o trabalho deixou de ser uma vergonha e passou a ser uma virtude? O que é Materialismo Histórico Dialético?

Respostas: *O trabalho é toda atividade física, o trabalho é tudo que fazemos na natureza e altera-a e a si mesmo. Já quando houve a reforma protestante, o trabalho deixou de ser uma indulgência do pecado e passou a ser uma virtude de Deus. O materialismo histórico dialético é que nos mostra a realidade daquilo que imaginamos que seja diferente. É como uma prova se dissermos que alguém é inteligente, como podemos provar? É só dar uma prova escrita para ele e ver suas notas se são boas.*

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno4**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01), a intenção foi refletir sobre o processo de socialização. Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los?

Nas respostas do Aluno 04, foi possível encontrar indicativos de que ele usou as determinações contextuais para observar uma realidade social. No trecho “[...] *a criança aprende a andar, falar, aprende a ter os costumes conforme a sociedade. Aprende já com os pais*”, o aluno explica o processo de socialização

como sendo um processo de determinação contextual. Também houve indicativos que comprovam que o aluno usou exemplos para explicar a diferença entre um problema social e um problema individual, quando ele diz que *“No meu bairro tem 1000 pessoas e conheço duas que estão desempregadas, mas passa carro de som falando que tem emprego, caso individual. Suicídio é um problema social”*, o aluno usa instâncias empíricas da sua vivência para explicar uma realidade social.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Com relação aos processos de estranhamento e desnaturalização, é possível dizer que o Aluno 04 apenas operacionalizou a desnaturalização quando tentou explicar a realidade a partir da relação causal das determinações contextuais.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? O Aluno 04 colocou-se como sujeito da temática estudada quando ele dá o exemplo *“No meu bairro tem 1000 pessoas e conheço duas que estão desempregadas, mas passa carro de som falando que tem emprego, caso individual”*. Nesse exemplo, o aluno resgata sua experiência e a localidade onde mora para associar sua biografia com o contexto mais amplo da sociedade, ou seja, ele mostra que a sua realidade específica tem relação com a realidade mais global.

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno4**-2013-1ºsem-3ºano-atividade05), as questões estavam direcionadas para a abordagem conceitual, e exigia a definição de conceitos e uma reflexão sobre as interpretações assumidas ao “trabalho” na história. As questões eram: o que é o trabalho ontológico? Como o trabalho deixou de ser uma vergonha e passou a ser uma virtude? O que é Materialismo Histórico Dialético?

Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida, e conseguiu usar o conceitos para fundamentá-los? As respostas do Aluno 04 foram marcadas pela pouca presença de indicativos que caracterizassem o processo de observação de acordo com as premissas das

determinações contextuais e dos usos das instâncias empíricas. Houve apenas um indicativo que permitiu perceber que o aluno usou a interpretação do contexto para acessar um conhecimento. Quando o aluno diz que: “*Já quando houve a reforma protestante, o trabalho deixou de ser uma indulgência do pecado e passou a ser uma virtude de Deus*”, fica subentendido que alguma mudança no contexto social provocou uma mudança de interpretação. Embora a resposta não tenha sido completa, houve uma tentativa de analisar a mudança.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada?

Com relação ao processo de estranhamento, as respostas do Aluno 04 mostraram indicativos de que houve a tentativa de questionar um conceito, ou melhor, a própria teoria do Materialismo Histórico Dialético. No trecho “*O materialismo histórico dialético é que nos mostra a realidade daquilo que imaginamos que seja diferente. É como uma prova se dissermos que alguém é inteligente, como podemos provar? É só dar uma prova escrita para ele e ver suas notas se são boas*”, o aluno estranha a forma como se chega à verdade a partir do Materialismo Histórico Dialético, e retomando a própria teoria lembra que a verdade esta contida na materialidade prática, ou seja, a realidade que irá mostrar a verdade. Nesse sentido, as respostas do aluno nesse trecho mostram indicativos de estranhamento e desnaturalização, pois, coloca em dúvida um fenômeno social e tenta responde-lo a partir das contribuições teóricas da Sociologia.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? As respostas indicam que houve um momento em que o aluno se coloca como sujeito da temática, se coloca como investigador que pretende encontrar uma verdade de um determinado fenômeno social. No entanto, não foi possível encontrar indicativos que comprovem a associação entre a biografia do aluno e a história.

A comparação das duas atividades (2º ano em 2012 e 3º ano em 2013) do Aluno 04 mostrou que é possível alguns conceitos serem usados como ativador de capacidades, ou seja, se o conceito estiver relacionado com a temática,

a capacidade de observação, de estranhamento e de desnaturalização e de associação entre biografia e história será mais facilmente alcançada. Nesse sentido, o conceito adquire dinâmica na temática, não fica isolado correndo o risco de “reificar” o fenômeno estudado.

Aluno 05

(Acompanhamento processual 2-**aluno5**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01)

1 – Quando nascemos encontramos a sociedade pronta, o indivíduo passa por um processo de socialização, no que consiste esse processo? 2 – O que é um problema individual? O que é um problema social? 3 – Como e por que os comportamentos individuais são influenciados pela sociedade? Existe realmente um comportamento que seja exclusivamente individual? 4 – A educação, a linguagem, a família, a religião e a política representam alguns dos processos de socialização que o indivíduo vivencia. Qual desses processos é o essencial para que todos os outros aconteçam? Explique. 5 – Na sociedade o indivíduo tem alguma autonomia? Ele pode pensar por si só? O que é a descoberta e a inovação/criação?

Respostas: 1 – *Porque se não fosse a sociedade as pessoas que nascem não saberiam falar e outros por isso quando nós viemos ao mundo nós temos o apoio de sua família e sociedade.* 2 – *Por exemplo, um trabalho do colégio é um problema individual se não fazer é o problema seu. O problema social é quando na sua rua tá com buracos então isso é um problema social da sociedade.* 3 – *Porque às vezes você está com um problema de saúde e então você vai em um hospital e encontra um amigo então ele sai espalhando para outro que estou doente então a sociedade fica sabendo por que eu encontrei um amigo meu e ele espalha para a sociedade. Individual, por exemplo, eu com meu esposo, nós vivemos juntos e individual.* 4 – *Nós precisamos estudar para ter educação e uma ética a uma sociedade. A política é essencial para que os indivíduos se vivenciam.* 5 – *Sim, porque ele tem que votar, por exemplo, é uma autonomia.*

(Acompanhamento processual 2-**aluno2**-2013-1ºsem-3ºano-atividade06)

Produza um texto reflexivo sobre a organização do trabalho na lógica capitalista de produção, abordando o trabalho ontológico, o materialismo histórico dialético, o principal objetivo da organização do trabalho, principais características do taylorismo/fordismo e as vantagens e desvantagens para as duas classes sociais.

Respostas: *O MHD é o materialismo histórico dialético. O taylorismo e o fordismo foi a constituição das duas partes colocando o encarregado no chão da fábrica, assim controlando cada passo. Assim, os proletários trabalham mais, se esforçando para ter a mais-valia, a pessoa tem que trabalhar muito. A vantagem é que o proletário tem a mais-valia, o tanto que trabalhar será recompensado no final do mês. Já a desvantagem é que o proletário trabalha muito para ter pouco.*

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno5**-2012-1ºsem-2ºano-atividade01), a proposta foi refletir sobre o processo de socialização. As questões buscavam evidenciar a característica determinística da Sociedade. Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los?

As respostas para essa atividade parecem não apresentar o domínio da linguagem sociológica, não se encontra a definição exata dos conceitos, mas o Aluno05 conseguiu se posicionar dando exemplos práticos e também tentou perceber a característica processual da realidade social, arriscou investigar as possíveis causas e consequências dos fenômenos sociais. No trecho *“Porque se não fosse a sociedade as pessoas que nascem não saberiam falar e outros por isso quando nós viemos ao mundo nós temos o apoio de sua família e sociedade”*, é possível encontrar indicativos que o Aluno 05 mobiliza as determinações contextuais para observar o processo de socialização.

Já no trecho *“Por exemplo, um trabalho do colégio é um problema individual se não fazer é o problema seu. O problema social é quando na sua rua tá com buracos então isso é um problema social da sociedade”*, o Aluno 05 usa um exemplo prático da sua vida para mostra que para ele existe diferença entre um problema individual de um problema social.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Nas respostas do Aluno 05 não houve indicativos do uso do processo de estranhamento, mas o processo de desnaturalização ocorreu na forma com que o aluno tentou explicar a partir de exemplos como o processo de socialização ocorre e qual a diferença do problema individual para o problema social, pois, ele teve que desconstruir alguns fenômenos.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos, existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estuda? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? As capacidades de associação entre biografia e história foram mobilizadas

quando o aluno percebeu que um problema social envolve a todos e isso tem suas causas no contexto. No exemplo das ruas esburacadas usado pelo aluno, é possível perceber que ele se coloca no fenômeno estudado e observa como isso influencia toda a comunidade.

Na atividade (Acompanhamento processual 2-**aluno2**-2013-1ºsem-3ºano-atividade06), o objetivo foi apresentar os conceitos da Sociologia Marxista e abordar a organização do trabalho no capitalismo. Na etapa 1, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? 2ª – O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los?

As respostas do Aluno 05 mostraram indicativos de que houve uma tentativa de apresentar o conteúdo a partir de uma lógica sequencial, podendo até admitir que houvesse uma explicação baseada na relação causa e consequência. Houve a identificação das determinações contextuais, porém, sem muita elaboração na observação, a própria temática exigia uma sequência determinística. Quando o aluno responde que “*O taylorismo e o fordismo foi a constituição das duas partes colocando o encarregado no chão da fábrica, assim controlando cada passo*”, além de estar incompleto, o aluno segue a sequência determinística do conceito e não que ele tenha observado essa determinação na prática, ou seja, ele apenas reproduz a ideia do conceito, mas não visualiza essa ideia na prática, ou pelo menos não mencionou em exemplos nas respostas.

Na etapa 2, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? 2ª – Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Nas respostas do Aluno 05, não houve indicativos do uso dos processos de estranhamento e de desnaturalização.

Na etapa 3, os indicativos foram investigados a partir das questões: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Não houve indicativos nas respostas do Aluno 05 que permitissem afirmar que ele tenha se colocado como sujeito do fenômeno estudado. O Aluno 05 apenas respondeu erroneamente o que pensava ser o conceito. Dessa forma, não houve

indicativos que permitissem identificar a capacidade de associação entre a sua própria biografia e a história.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 RESULTADOS – ACOMPANHAMENTO PROCESSUAL: CONSTATAÇÕES SOBRE A *IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA* NA PROGRESSÃO ANUAL

O acompanhamento dos dois grupos de alunos foi organizado a partir do objetivo de encontrar indicativos do desenvolvimento das capacidades da *Imaginação Sociológica* nas respostas discursivas. O grupo de alunos que passaram do 1º ano em 2012 para o 2º ano em 2013 e o grupo de alunos que passaram do 2º em 2012 para o 3º ano de 2013 não apresentaram profundas diferenças entre as capacidades observadas e analisadas.

As capacidades mobilizadas dos alunos dos dois grupos mostraram indicativos que a progressão anual não revelou desenvolvimento, ou seja, apenas a progressão não representa que o aluno tenha aprendido a operacionalizar a *Imaginação Sociológica*. Foi possível observar que em algumas respostas de alunos do 1º ano as capacidades de observação a partir das relações contextuais e das instâncias empíricas, de estranhamento e desnaturalização e de associação entre biografia e história mostraram mais indicativos que as respostas de alunos do 2º e do 3º ano.

Dessa forma, a partir da comparação das aditividades discursivas dos alunos acompanhados durante os anos de 2012 e 2013, não é possível dizer que as capacidades da *Imaginação Sociológica* sejam apenas acessíveis em um estágio de maturidade. Os resultados apontam que as capacidades observadas e analisadas estão presentes nos três anos do ensino médio e o que parece caracterizar uma maturidade é a forma com que os alunos mobilizam a linguagem conceitual para fundamentar uma realidade social a partir da *Imaginação Sociológica*.

É certo também que essas capacidades se desenvolvem extensivamente com o tempo, porém, a característica intensiva da *Imaginação Sociológica* é preponderante. Em outras palavras, significa dizer que um aluno do 3º ano que aprendeu os conceitos sociológicos de maneira extensiva, durante os anos de estudo, não necessariamente observa a sociedade a partir da *Imaginação Sociológica*, e que um aluno de 1º ano envolvido ou apelado intensamente por um

fenômeno social consiga mobilizar mais as capacidades da *Imaginação Sociológica* do que um aluno do 3º ano.

Portanto, os resultados do acompanhamento e da comparação das duas turmas podem ser sintetizados em algumas constatações: a) as capacidades de observar um dado fenômeno levando em consideração a relação contextual e as instâncias empíricas, a capacidade de estranhamento e desnaturalização, e a capacidade de associar biografia e história, não são ligadas diretamente a progressão anual e a uma suposta maturidade. Talvez essa constatação sirva de fundamento para inserir a disciplina de Sociologia também nas séries finais do Ensino Fundamental. b) O envolvimento na temática estudada desperta mais as capacidades da *Imaginação Sociológica* que as simples apresentações dos conceitos. c) O domínio da linguagem conceitual não revela necessariamente as capacidades da *Imaginação Sociológica*.

4.2 RESULTADOS – AS CAPACIDADES QUE CARACTERIZAM A *IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA*: QUANDO E COMO AS CAPACIDADES APARECERAM?

O acompanhamento processual dos dois grupos de alunos durante a progressão anual de 2012 a 2013 permitiu observar também quando e como as capacidades que caracterizam a *Imaginação Sociológica* se apresentaram. Para fins de apresentação dos resultados a organização segue: Etapa 1 - observação a partir da relação contextual e das instâncias empíricas; Etapa 2 - estranhamento e desnaturalização; Etapa 3 - e associação entre biografia e história.

Na etapa 1, a investigação procurou encontrar indicativos da observação a partir da relação contextual e das instâncias empíricas nas respostas dos alunos. O processo de observação investigado seguiu orientações das teorizações de Florestan Fernandes (1960, 1997) que dizia ser o processo de observação o procedimento metodológico, teórico e analítico mais importante da Sociologia.

A forma de investigar e identificar essas capacidades de observação foi sistematizada em duas questões direcionadas para as respostas discursivas dos alunos. As questões eram: 1ª O aluno relatou o fenômeno, ação, fato ou relação social identificando possíveis determinações contextuais? O objetivo dessa questão foi identificar se o aluno mencionou em algum momento as possíveis causas e

consequências para o determinado fenômeno, ação, fato ou relação social estudada. 2ª O aluno usou as instâncias empíricas, exemplos práticos da sua própria vida e conseguiu usar os conceitos para fundamentá-los? O objetivo dessa questão foi identificar se o aluno usou em algum momento suas situações práticas para explicar o conteúdo e emitiu sua opinião.

Os resultados obtidos na etapa 1, com relação ao processo de observação, revelaram que os alunos exercitaram a capacidade de observar a temática estudada, percebendo que a realidade está inserida em um contexto que há uma sequência determinada pela relação causa e consequência. Os resultados mostraram que o aluno consegue identificar alguma mudança no contexto social e observa como essas mudanças são alterações contextuais e não isoladas.

A forma com que os alunos identificam essas mudanças não é totalmente elaborada e mediada pelos conceitos, ou seja, a observação, nesse caso, precede a linguagem sociológica. Assim, uma primeira constatação que é possível fazer é que o processo de observação teorizado por Florestan (1960, 1997) não depende necessariamente da linguagem sociológica, esta será operacionalizada nas etapas seguintes da construção do conhecimento. A capacidade dos alunos em usar as instâncias empíricas para exemplificar um fenômeno só foi possível identificar quando as questões direcionadas aos alunos abordaram como temática uma realidade em que eles estivessem envolvidos. Os resultados mostraram que somente nas questões que tinham como temática algum problema ou fenômeno atual e polêmico houve o uso de exemplos. Portanto, os resultados com relação ao processo de observação podem ser sintetizados em duas afirmações: a) O processo de observação precede a linguagem sociológica. b) os alunos usam exemplos a partir do envolvimento com a temática estudada.

Na etapa 2, a investigação procurou encontrar indicativos do processo de estranhamento e desnaturalização. O processo de estranhamento e desnaturalização investigado seguiu orientações das teorizações de Norbert Elias (1998) que dizia ser necessária a conscientização do movimento constante de envolvimento e distanciamento de uma realidade para poder compreendê-la. A partir da conscientização desse movimento presente em todas as sociedades, as capacidades de afastamento para estranhar e novamente o envolvimento para desnaturalizar e reconstruir representa uma forma analítica de observar e entender uma realidade social.

A forma de investigar e identificar essas capacidades de estranhamento e desnaturalização foi sistematizada em duas questões direcionadas para as respostas discursivas dos alunos. As questões eram: 1ª Nas respostas discursivas dos alunos foi possível encontrar algum tipo de surpresa, espanto, incomodo e relutância? Nessa questão os indicativos foram representados por frases como: Será mesmo que somos coagidos a agir dessa forma? O suicídio é mesmo um fato social? Ou seja, um fato antes dado como certo e inquestionável é colocado em discussão. 2ª Houve nas respostas discursivas dos alunos alguma tentativa de explicar as causas do fenômeno, fato, ação ou relação estranhada? Nessa questão os indicativos foram representados pela tentativa de explicação a partir dos conceitos mobilizados para identificar a relação causal dos fenômenos, fatos, ações e relações sociais.

Os resultados obtidos revelaram que os alunos conseguem estranhar a realidade quando aprendem que a sociedade sofre determinações contextuais, ou seja, quando se conscientizam que os acontecimentos sociais têm causas e consequências específicas.

Dessa forma, as respostas dos alunos evidenciaram algum tipo de surpresa e incomodo ao descobrir, a partir de um afastamento da realidade envolvida, que as desigualdades sociais, por exemplo, é consequência de uma organização política, econômica e social que privilegia apenas poucas pessoas e que o suicídio pode estar relacionado com a sociedade como um todo. Já o processo de desnaturalização ocorreu quando os alunos tentaram descobrir as causas reais dos fenômenos em investigação. Instrumentalizando o processo de observação com o processo de afastamento e envolvimento o aluno tenta desconstruir um fenômeno como ele se apresenta e tenta reconstruí-lo a partir da Sociologia, buscando evidenciar as causas reais que determinam e caracterizam o fenômeno estudado.

Os resultados com relação aos processos de estranhamento e desnaturalização podem ser sintetizados em duas afirmações: a) O estranhamento é possível quando o aluno adquire consciência da característica contextual e causal da realidade, e consegue afastar metodologicamente seu olhar. b) A desnaturalização é possível quando o aluno admite que a realidade não é o que aparenta ser e busca descobrir o que ela realmente é.

Na etapa 3, a investigação procurou encontrar indicativos da associação entre biografia e história. O processo de associação entre biografia e história seguiu orientações das teorizações de Wright Mills (2009) o qual postulava que a *Imaginação Sociológica* se fundamentava na capacidade do aluno em associar sua própria vida com o contexto mais geral. A forma de investigar e identificar essas capacidades associação entre biografia e história foi sistematizada em duas questões direcionadas para as respostas discursivas dos alunos. As questões eram: 1ª – Nas respostas dos alunos existe uma inserção do próprio aluno como sujeito da temática estudada? Nessa questão o uso da primeira pessoa para responder discursivamente foi um indicativo para comprovar se o aluno se inseriu na temática e se usou sua biografia. 2ª – Os alunos mencionaram a relação determinística do processo histórico? Nessa questão o relato de algum processo de causa e consequência representa um indicativo sobre o uso do contexto histórico para situar a temática.

Os resultados mostraram que poucas vezes os alunos se colocaram como sujeitos das temáticas estudadas. As vezes que houve indicativos que eles se colocaram como sujeito foram em atividades que versaram sobre algum problema atual, no qual despertou mais o interesse dos jovens. Poucas vezes os jovens conseguiram associar sua vida com o contexto histórico, as vezes em que isso ficou evidente foi quando a temática exigia a opinião e a fundamentação da opinião. Os resultados com relação ao processo de associação entre biografia e história podem ser sintetizados em duas afirmações: a) A temática em questão ajuda no processo de associar a biografia com a história. b) A autoconsciência surge a partir do reconhecimento das influências da realidade social na vida particular e social do indivíduo, que se torna sujeito da história.

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Ensino de Sociologia*, especificamente o ensino da *Imaginação Sociológica*, revelou, a partir da observação e análise das aulas e atividades discursivas dos alunos, que a ciência encerrada apenas no campo e controle da linguagem científica limita e cria obstáculos para a relação ensino-aprendizagem de Sociologia. A partir da análise das tradições e heranças científicas que configuraram as bases teóricas e epistemológicas da Sociologia em seu surgimento foi possível

verificar que a primazia dada à noção de “universais filosóficos” determinou e direcionou a forma de produzir conhecimento, ou seja, ao adotar as abordagens racionais e desencantadas das ciências físicas e naturais, a componente humana fica esquecida e até impedida de aparecer como objeto de pesquisa, na medida em que este é um processo dinâmico e processual, difícil de ser percebido pela cientificidade e mentalidade de época.

Ainda que se admita o movimento paradigmático que a Sociologia encarou e encara, na tentativa de se atualizar teoricamente, conceitualmente e cientificamente, ainda permanece a mentalidade de que o preponderante em toda empreitada científica é a organização, sistematização, o cálculo e a busca da unidade básica através da racionalidade. Os fundos sociais de conhecimento que determinaram e configuraram a racionalidade que serviu de base para a Sociologia se constituíram a partir de uma mentalidade de época que marcou o início da modernidade ocidental. A mentalidade de época, marcada pela crença na razão, característica impar da modernidade, engloba não apenas os saberes das ciências, mas vivenciando as consequências do Renascimento e do Iluminismo, representadas pela Revolução Francesa e Industrial, engloba toda a sociedade ocidental fortemente influenciada pela racionalização em todos os âmbitos da vida social.

A mentalidade da modernidade ocidental se baseava na crença que os seres humanos apresentavam na razão uma maneira de entender e controlar o mundo exterior, a razão nesse sentido adquire, para além da forma subjetiva, uma forma instrumental em que se transforma em racionalidade. A racionalidade na modernidade passa a ser considerada um meio para entender e controlar as coisas do mundo individual, social, religioso, político e econômico.

Essa racionalidade, como uma mentalidade de época, foi verificada nas relações produtivas, no desenvolvimento tecnológico e científico, nas instituições políticas, na saúde, na logística de trânsito, na cultura, na mídia, na constituição familiar; enfim, todos os âmbitos da sociedade passaram a operar os pensamentos a partir da estrutura da racionalização. Esse processo de racionalização e conseqüentemente desencantamento do mundo se constituiu em uma temática da filosofia e das ciências humanas que se formavam.

O primeiro intelectual que se propôs a entender esse fenômeno foi Max Weber em obra intitulada “Ética Protestante e o Espírito do capitalismo”,

publicada em 1905. Weber (1967) observou que a racionalidade na sociedade ocidental moderna adquiriu valor e significado social através de fenômenos culturais que atribuíam a essa nova mentalidade uma áurea de “desenvolvimento universal” e que a vida social deveria ser pensada pela égide da adequação entre meios e fins racionais. A constituição do Estado de Direito, a administração orientada por regras racionais, a especialização, a burocratização, a religiosidade, e a produção capitalista racionalmente estruturada representavam como a forma racional de organizar a vida social se converteu em um “espírito” de época.

O processo de racionalização do mundo é temática clássica das humanidades e parecem satisfatórias as teses, teorias e contribuições que abordaram esse fenômeno. A intenção de retomar a discussão sobre como essa mentalidade de época configurou as formas científicas que pautaram a sociedade e as ciências, inclusive a Sociologia, é evidenciar, e confirmando a hipóteses da presente dissertação, que o processo de racionalização da vida social passa de uma mentalidade utópica para uma mentalidade ideológica, e ao passo que ocorre esse processo a própria racionalização é “reificada”.

De acordo com Mannheim (1950), a mentalidade de época com um pensamento utópico reflete ideias de transformação, inovação e revolução nas formas de conduzir os fenômenos da vida social. Esse pensamento utópico tem forte característica para mudança e mobilização, na medida em que se converte em um valor e significado compartilhado com a sociedade, porém, “o inconsciente coletivo, guiado por representações desiderativas e pela vontade de ação, oculta certos aspectos da realidade, mostra aversão a tudo quanto seja capaz de debilitar sua crença ou paralisar seu desejo de mudar as coisas” (MANNHEIM, 1950, p. 37).

Nessa direção, é possível dizer que o processo de racionalização da sociedade ocidental se assemelhou com uma mentalidade utópica, embora tenha sido processada a partir de um rigoroso escopo científico técnico, o processo de desenvolvimento dessa mentalidade aconteceu de maneira quase “espiritual”, como se fosse um encantamento para o moderno que posteriormente desencantou a própria vida social.

Após esse processo de racionalização que englobou a vida social em todos os âmbitos, a mentalidade utópica se transforma em uma mentalidade ideológica, na medida em que apenas as situações práticas entre meios e fins são levadas em consideração. A racionalização na mentalidade ideológica se converte

em um procedimento altamente técnico-científico sem a orientação humana para a produção e uso do conhecimento, pois, “em certas situações, o inconsciente coletivo de determinados grupos obscurece o verdadeiro estado da sociedade, tanto para esses grupos como para os demais e que, por isso mesmo, a estabiliza” (MANHHEIM, 1950, p. 36).

Assim, a racionalidade é abordada ideologicamente por interesses subjetivos de grupos políticos que têm interesses na sua capacidade produtiva, organizativa e controladora, efetivamente, a racionalidade passa de uma crença na emancipação humana para uma “gaiola de ferro” que aprisiona o homem através da sua própria razão. É justamente nesse sentido que se pode pensar as críticas feitas pelos membros da Escola de Frankfurt a essa nova racionalidade moderna ocidental, que vai ser chamada de “racionalidade instrumental”. Portanto, a racionalidade instrumental é fruto de um processo de mudança de mentalidade; quando o pensamento utópico se transforma em pensamento ideológico, perde-se a essência e o real objetivo da racionalidade, e essa passa ter um fim em si mesma, é “reificada”.

A racionalidade instrumental, através do progresso técnico-científico, avançou no desenvolvimento da indústria e de toda esfera produtiva e estrutural da sociedade, no entanto, não alcançou sua principal promessa que era a “emancipação humana”. As contribuições dos intelectuais da Escola de Frankfurt⁴¹ constituem a principal tese sobre como a racionalidade moderna ocidental se converte em uma mera abstração e instrumento formal. Autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, e Herbert Marcuse estudaram as influências da mentalidade moderna ocidental em vários aspectos da vida social. Desde as configurações epistemológicas que determinavam as pesquisas científicas até as manifestações culturais capitalistas se constituíram como objetos de pesquisa dos membros da Escola de Frankfurt.

A razão de a Teoria Crítica ser lembrada na etapa final da presente dissertação corresponde a uma tentativa de fundamentar a hipótese da presente pesquisa. Toda uma teorização sobre a racionalidade instrumental e como ela se

⁴¹ Escola de Frankfurt – Alemanha 1924. Grupo de intelectuais e cientistas sociais de mentalidade marxista, que cultivavam a Teoria Crítica da Sociedade. Seus principais integrantes eram Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros. Esta corrente foi a responsável pela disseminação de expressões como “indústria cultural” e “cultura de massa”.

converte em um limite para o desenvolvimento do pensamento humano já foi coerentemente entendido pela Teoria Crítica, no entanto, o que parece constituir um avanço da presente pesquisa é a identificação da necessidade de repensar a produção de conhecimentos científicos a partir de uma guinada processual, ou seja, ao tentar ensinar a *Imaginação Sociológica* pretende-se resgatar o papel processual da Razão, percebendo que na dinâmica social, assim como Adorno e Horkheimer defenderam, a emancipação humana no processo social pode se converter em um mito e a mentalidade de época com todas suas conjunturas utópicas e ideológicas que determinam essa transformação é que deve ser compreendida.

Na obra “Dialética do Esclarecimento”, publicada em 1947, Adorno e Horkheimer concluem que a consequência da racionalidade instrumental foi a constituição do indivíduo sem autonomia, a técnica e a rigidez da cientificidade impediram a possibilidade de ruptura. O sistema produtivo e econômico, a partir da lógica de mercado, prevalece como preponderante no sistema social, os indivíduos se tornaram, dessa maneira, prisioneiros da mentalidade do capital. Essa é a constatação da Teoria Crítica sobre as consequências da racionalidade instrumental, e é justamente essa premissa que fundamenta a hipótese de que a racionalidade, tendo fim em si mesma, acaba passando por um processo de “reificação”. Nesse sentido, a evidência que comprova como a cientificidade foi “coisificada” já foi efetivamente teorizada pelos membros da Escola de Frankfurt.

Os resultados da pesquisa sobre a reflexão do ensino da *Imaginação Sociológica* representou uma ruptura na forma de entender as próprias tradições científicas, questionando a própria racionalidade instrumental. Ao encontrar obstáculos na relação ensino-aprendizagem de Sociologia e identificar esses obstáculos como consequências da racionalidade instrumental reificada, o ensino da *Imaginação Sociológica* não desafia somente um tipo de cientificidade, mas desafia também a própria noção de racionalidade.

Os resultados das observações e análises evidenciaram, comprovando as hipóteses, que os obstáculos que a *Imaginação Sociológica* encontra-se em um determinado tipo de cientificidade, o que é consequência direta das influências da racionalidade instrumental, que, a partir do processo de reificação, transforma a linguagem científica em um fim em si mesma. No entanto, a presente dissertação não avança somente nessa constatação.

As contribuições da presente pesquisa residem, sobretudo, na identificação e fundamentação epistemológica das possibilidades de encarar esses desafios. Nesse sentido, essa pesquisa procurou revelar e fundamentar epistemologicamente o desafio que o *ensino* enseja para a *ciência* e teorizar um caminho possível para encarar esse desafio. As questões que suscitarão da presente pesquisa poderão servir de direcionamentos e fundamentos para encarar desafios maiores na elaboração de metodologias de ensino, de teorias e de novos tipos de cientificidade que abordem a característica processual da dinâmica humana.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zarhar, 1986.

ALVES NETO, Henrique Fernandes. **Ensino Blocado**: uma análise dos seus desdobramentos no Colégio Estadual Vicente Rijo, Londrina. 2012. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina.

APPLE, Michael Whitman. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

BATISTA, Tereza Raquel Gomes; GUEDES Waschington Alves. PNLD 2012: Análise dos manuais de sociologia e do processo de escolha do livro didático. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 3., 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2013. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.eneseb.com.br/gts/gt7/07.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Por uma sociologia crítica**: um Ensaio sobre o Senso Comum e Emancipação. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, v. IV, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes. 1996

BOMENY, Helena.; FREIRE-MEDEIROS, Bianca. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício de sociólogo**: Metodologia da pesquisa na sociologia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº11.684, de 2 de junho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, D.F., 2 jun.,2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 03 dez. 2013.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDUQFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13448%26Itemid%3D&ei=A52XUunvCKjJsAS1kYGgCQ&usg=AFQjCNG8wYoRBffnmcsdc1BzPhx9Ds2xZg>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Orientações Curriculares Nacionais.v. 3. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1995. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

CARVALHO, Cesar Augusto de. **A Sociologia no Ensino Médio**: uma experiência. Londrina: EDUEL, 2010.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no Ensino Médio do Brasil. In: MORAES, César Amaury. **Sociologia em debate**: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CHEDIAK, Karla. O universal na Filosofia de Deleuze. **O que nos faz pensar**. Rio de Janeiro, n. 21, p. 164-166, mai. 2006.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. **O evento**. 2013. Disponível em: <<http://www.sbs2013.sinteseeventos.com.br/index.php>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CORREIA-LIMA, Alexandre Jeronimo. Teorias e métodos em pesquisas sobre o ensino de sociologia. 2012. 298 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

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

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Farquivos%2Fcategory%2F165-edital-consultado%3Fdownload%3D4835%3Aplnd-2012-edital-consolidado&ei=qoCgUtn1JNTMsATMhIHIAQ&usg=AFQjCNGvl->>

DWbn3L5lyuw9AJxRndQJK4MQ&bvm=bv.57155469,d.cWc >. Acesso em: 20 dez. 2013.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Principal**. Disponível em:<<http://www.eneseb.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FERNANDES, Florestan. A Herança intelectual da Sociologia. In: FORACCHI, Marialice Mencarini ; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2004.

_____. A reconstrução da realidade nas Ciências Sociais. **Mediações**, Londrina: v. 2. n. 1, p 47 – 56, jan./jun. 1997.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de Dezembro de 1970. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Microfísica do Poder**. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIDDENS, ANTHONY. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In.: Eclipse da razão. São Paulo: Centauro, 2002.
IANNI, Otávio. **A crise dos paradigmas na Sociologia**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

_____. **Florestan Fernandes**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Nascimento e morte das Ciências Humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

JOHNSON, Allan George. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA FLORESTAN FERNANDES – UFRJ. **O LabES**. 2013. Disponível em: < <http://www.labes.fe.ufrj.br/index.html>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

LABORATÓRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE SOCIOLOGIA – UEL. **Projeto LEMPES**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/apresentacao.php>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA. **LEFIS**. 2014. Disponível em: <<http://www.lefis.ufsc.br/>>. Acesso em: 02 jan.2013.

LENOIR, Timothy. **Instituindo a ciência**: a produção cultural das disciplinas científicas. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

LESOC - LABORATÓRIO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA. **Apresentação**. 2012. Disponível em: <<http://www.lesoc.incis.ufu.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

LIMA, Ângela Maria de Souza et al. **Sugestões didáticas de ensino de Sociologia**. Londrina: UEL, 2012.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

MACHADO, Tatiane Vanessa. **O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo no Estado do Paraná**: análise sobre as categorias de tempo e espaço escolar. 2013. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização de Ensino de Sociologia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**. v. 11. n. 22. Maio/Ago. 2010. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. **Ideologia e utopia**. São Paulo: Globo, 1950.

_____. **Introdução à sociologia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. O pensamento conservador. In: MARTINS, José de Souza. (org). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO:**

PNLD. 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 dez. 2013.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa?** Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos de Expectativas de Aprendizagem** (departamento de educação básica). Curitiba: Seed/DEB-PR, 2012. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

PASSERON, Jean-Claude. **O Raciocínio Sociológico:** o espaço não-popperiano do raciocínio natural. Petrópolis: Vozes, 1995.

PORTAL DA SAÚDE. **Cidadão**. 2014. Disponível em:

<<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/acoes-e-programas/mais-medicos>>. Acesso em: 03 jan.2014.

PRADO, Gregório Antonio Fominski do. A Institucionalização e Legitimação da Sociologia na Educação Básica: Construindo estratégias a partir da Sociologia do currículo e da disciplina. **Revista eletrônica pro-docência**. Londrina, v.1, n. 2, jul.-dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/GREGORIO%20-%20CIENCIAS%20SOCIAIS.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **O ensino de ciências sociais no ensino médio no Brasil**. Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología, 2002. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/flavio_marcos_silva_sarandy.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Consulta escolas**. 2013. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/turma_matricula.jsp>. Acesso em: 05 dez. 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli et al. **Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia**, Londrina: SETI-PR, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: CONGRESSO BRASILEIRO SE SOCIOLOGIA - SBS, 12, 200, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2005.

_____. A configuração dos sentidos do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002) In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.], 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

USP ENSINA SOCIOLOGIA. **Laboratório de Ensino de Sociologia (LES)**. 2011. Disponível em: <<http://ensinosociologia.fflch.usp.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967

ZIZEK, Slavoj. De História e consciência de classe a Dialética do esclarecimento, e volta. **Lua Nova**, São Paulo, n. 59, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 de Janeiro de 2014.

ANEXOS

ANEXO A

Resolução n.º. 5590/2008 da secretária de estado da educação



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N.º 5590/2008

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando:

- a Lei Federal n.º 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações vigentes;
- os índices de evasão e reprovação no Ensino Médio Regular na Rede Pública do Estado do Paraná;
- a necessidade de garantir a permanência do aluno do Ensino Médio na escola;
- a necessidade de ações pedagógicas que garantam a qualidade de ensino.

RESOLVE:

1. O Ensino Médio Regular, nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado do Paraná poderá ser organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.
2. Tomar optativa a organização em Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação simultânea a partir do ano letivo de 2009 em todos os turnos dos estabelecimentos que ofertam ensino médio.
3. Implantar matriz curricular única para os estabelecimentos de ensino que optarem pela oferta do Ensino Médio Regular organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.
4. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Curitiba, 02 de dezembro de 2008.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação

ANEXO B

Instrução 021/2008 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, assunto: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO INSTRUÇÃO N.º 021 /2008 – SUED/SEED

Estabelece procedimentos para a organização por

Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio.

A **Superintendente da Educação**, no uso das suas atribuições e considerando:

- a Lei Federal n.º 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- o Parecer n.º 15/98 do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- a Deliberação n.º 07/99-CEE, que trata das Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio;
- a Deliberação n.º 09/01-CEE, que dispõe sobre matrícula de ingresso por transferência e em regime de progressão parcial; aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades;
- a Resolução n.º 5590/2008-SEED;
- as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica para a Rede Pública do Estado do Paraná; e
- a necessidade de enfrentamento dos índices de evasão e reprovação do Ensino

Médio Regular da Rede Pública do Estado do Paraná, expede a seguinte

INSTRUÇÃO:

1. Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino que ofertam Ensino Médio Regular e **que possuam mais de uma turma de cada série** poderão optar pela organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação a partir do ano letivo de 2009.

2. Da Matriz Curricular:

2.1 Os estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Paraná que optarem em ofertar o Ensino Médio regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, **adotarão Matriz Curricular única**, de implantação simultânea para o ano de 2009, conforme ANEXO 1.

2.2 As disciplinas da Matriz Curricular estarão organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados concomitantemente.

2.3 A carga horária anual da disciplina ficará concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da Matriz Curricular, pois os Blocos de Disciplinas Semestrais são ofertados de forma concomitante nos dois semestres.

2.4 Cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar.

2.5 A implantação da Matriz Curricular única será automática no Sistema de Administração Escolar - SAE.

3. Da organização:

3.1 Quanto à organização, deve-se considerar o número total de turmas do Ensino Médio.

3.2 Se o total de turmas previstas para o Ensino Médio for ímpar, será necessário: (ANEXO 2)

a) reorganizar a série que tiver o maior número de alunos matriculados de modo que o número de turmas daquela série seja par.

b) distribuir os Blocos de Disciplinas Semestrais de forma alternada pelo Ensino Médio em todas as turmas de todas as séries.

3.3 Turmas pares: se o número de total de turmas já for par, distribuir os Blocos de Disciplinas Semestrais de forma alternada pelo total de turmas de todas as séries (ANEXO 3).

4. Da Matrícula:

4.1 A matrícula será semestral e obedecerá ao disposto na Deliberação n.º 09/01-CEE.

4.2 O aluno terá a garantia de continuidade de seus estudos quando concluir cada um dos Blocos de Disciplinas Semestrais.

4.3 A conclusão da série ocorrerá quando o aluno cumprir os dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados em cada série.

4.4 Quando a conclusão da série ocorrer, no final do 1º semestre do ano letivo, o aluno poderá realizar a matrícula na série seguinte, no 2º semestre do mesmo ano letivo.

5. Da Transferência:

5.1 As transferências entre estabelecimentos de ensino, com a organização anual para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, seguirão as normas previstas na Deliberação n.º 09/2001-CEE sendo analisadas pela equipe pedagógica do estabelecimento de ensino.

5.2 Nas transferências entre estabelecimentos de ensino com a mesma organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, o aluno cumprirá o Bloco de Disciplinas Semestral faltante da série.

5.3 Nas transferências entre estabelecimentos de ensino com organização por Blocos de Disciplinas Semestrais para a organização anual, o aluno aproveitará a carga horária e avaliações (notas, conceito, pareceres, etc.), cumprindo normalmente todas as disciplinas da Matriz Curricular anual, seguindo a legislação vigente.

5.4 O aluno, ao se transferir, deverá receber, do estabelecimento de origem, documento oficial onde constem as disciplinas, avaliação (notas, conceitos, pareceres, etc.), resultado e a frequência do Bloco de Disciplinas Semestral.

6. Da Avaliação:

6.1 O Sistema de Avaliação a ser adotado deverá respeitar as normas vigentes no Sistema Estadual de Ensino, no que diz respeito:

- a) aos resultados de Avaliação expressos ao final de cada Bloco de Disciplinas Semestral;
- b) à apuração de assiduidade;
- c) aos estudos de recuperação;
- d) ao aproveitamento de estudos;
- e) à atuação do Conselho de Classe.

7. Da Frequência:

7.1 Exigir-se-á o mínimo de 75% de frequência, dos 100 dias letivos previstos no Bloco de Disciplinas Semestral.

8. Da Documentação:

8.1 A Coordenação de Documentação Escolar – CDE/SEED, criará documentos próprios para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, bem como orientará os respectivos registros.

9. A proposta de organização do Ensino Médio regular em Blocos de Disciplinas Semestrais deverá estar registrada no Regimento Escolar do estabelecimento de ensino.

10. Os casos omissos serão analisados pela Superintendência da Educação.

Curitiba, 08 de dezembro de 2008.

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Superintendente da Educação

Anexos correspondentes à instrução:

ANEXO 1

MATRIZ CURRICULAR ÚNICA

Será adotada Matriz Curricular única para a implantação simultânea, onde o aluno iniciará a série no Bloco 1 ou no Bloco 2.


1ª SÉRIE			
BLOCO 1	H. A.	BLOCO 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25
2ª SÉRIE			
BLOCO 1	H. A.	BLOCO 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25
3ª SÉRIE			
BLOCO 1	H. A.	BLOCO 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25

ANEXO 3

Exemplos com número total de turmas pares:

Exemplo 1: Escola com 4 turmas de 1ª série, 3 turmas de 2ª série, 3 turmas de 3ª série, totalizando 10 turmas.

1º Semestre




1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2

2º semestre, inverte

1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C
Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1

Exemplo 2: Escola com 8 turmas de 1ª série, 5 turmas de 2ª série, 3 turmas de 3ª série, totalizando 16 turmas.

1º Semestre




1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	1ª E	1ª F	1ª G	1ª H	2ª A	2ª B	2ª C	2ª D	2ª E	3ª A	3ª B	3ª C
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2

2º semestre, inverte

1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	1ª E	1ª F	1ª G	1ª H	2ª A	2ª B	2ª C	2ª D	2ª E	3ª A	3ª B	3ª C
Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1

Exemplo 3: Escola com 2 turmas de 1ª série, 2 turmas de 2ª série, 2 turmas de 3ª série, totalizando 6 turmas.

1º Semestre



1ª A	1ª B	2ª	2ª	3ª	3ª
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2

2º semestre, inverte

1ª A	1ª B	2ª	2ª	3ª	3ª
Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1

ANEXO C

Plano de trabalho docente – Série 2º F e D

**PLANO DE TRABALHO DOCENTE
COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO VILLANUEVA****ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – ROLÂNDIA - PR****PROFESSOR: Gregório Antonio Fominski do Prado****DISCIPLINA: Sociologia****SÉRIE: 2º F e D ANO: 2013****SEMESTRE: 2º sem. Bloco 2.****PLANO DE TRABALHO DOCENTE****JUSTIFICATIVA:**

Tendo em vista a realidade de diferenças, novidades e curiosidades dos educandos das séries iniciais do ensino médio, o planejamento será direcionado para as questões culturais básicas presentes no interior da sociedade, evidenciando os aspectos cognitivos e as principais noções e conceitos dos fazeres sociológicos que conferem ao indivíduo inúmeras possibilidades de adquirir uma percepção crítica a respeito da sociedade.

BLOCO DE CONTEÚDOS

- Cultura: múltiplos olhares, uma contribuição antropológica.
- Cultura e a vertente evolucionista
- Estilo de vida e cultura.
- Diversidade cultural brasileira
- Cultura: Criação ou Apropriação
- Indústria Cultural

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

<p>Cultura e Indústria Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades • Diversidade cultural e Identidade • Indústria cultural • Meios de comunicação de massa • Sociedade de consumo • Indústria cultural no Brasil • Questões de gênero • Cultura afro-brasileira e africana • Culturas indígenas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia. 2. Entenda que as teorias clássicas e contemporâneas constroem diferentes conceitos de cultura e que estes são instrumentos para análise da sociedade. 3. Compreenda o complexo e dinâmico processo de formação e transformação da cultura. 4. Compreenda as diferentes culturas como processo de mudanças e adaptações, ressaltando que não existe hierarquia cultural, tendo em vista que cada contexto possui uma lógica própria de compreensão do mundo. 5. Entenda o processo de formação da cultura brasileira, reconhecendo a herança recebida das três principais matrizes étnicas: indígena, europeia e africana. 6. Identifique e analise a diversidade cultural, étnica e religiosa da sociedade brasileira. 7. Compreenda como as identidades são construídas no contato com a diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e de orientação sexual, apropriando-se do significado de identidade a fim de adquirir consciência do seu pertencimento. 8. Compreenda os conceitos de Indústria Cultural, Cultura de Massa e Cultura Popular, bem como a influência destas nas transformações da sociedade. 9. Compreenda o impacto provocado pelas tecnologias da informação e comunicação nas transformações dos diversos campos da sociedade. 10. Amplie a capacidade de análise e interpretação sobre as influências dos meios de comunicação, resultando no desenvolvimento de atitudes críticas face ao seu papel de consumidor. 11. Desconstrua as ideologias preconceituosas e discriminatórias quanto à raça, às relações de gênero, à orientação sexual, à religião e à classe social, presentes no imaginário social, desenvolvendo atitudes e valores para uma sociedade pluralista.
-------------------------------------	--	---

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Identificar e conceituar os inúmeros entendimentos de cultura, evidenciando seus desdobramentos na compreensão da diversidade cultural brasileira e da apropriação cultural.

Objetivos Específicos: Apresentar de forma científica as abordagens para entender uma cultura, percebendo as características de diferentes culturas como possíveis de serem compreendidas por instrumentais teóricos e metodológicos. Apresentar os principais conceitos da temática cultura. Identificar na história as primeiras necessidades de estudar a cultura, enfatizando a realidade das colonizações. Exemplificar com assuntos cotidianos os conceitos apresentados, como etnocentrismo e racismo, etnicidade e políticas afirmativas, cultura: criação ou apropriação.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL:

Conteúdo: O conteúdo programático estará baseado nas formas científicas de abordagem da cultura - Antropologia, para isso uma ênfase maior será dada na apresentação dos conceitos. A partir dos conceitos, o entendimento dos contextos históricos situará o porquê de estudar a cultura, mostrando que houve uma necessidade histórica de estudar o diferente. Em seguida o conteúdo se focalizará nas temáticas sugeridas pelo livro didático da SEED do Paraná: Cultura ou Culturas: Uma Contribuição Antropológica; Diversidade Cultural Brasileira; Cultura: Criação ou Apropriação.

Vivência cotidiana dos alunos:

- a) Os estudos de cultura no cotidiano são apresentados na forma de senso comum, fato que revela entendimentos incoerentes com a realidade, não favorecendo para a superação de racismos e preconceitos. É notório os conhecimentos sobre o conteúdo sem uma base científica e segura.
- b) A partir da apresentação dos instrumentais teóricos, metodológicos e conceituais os interesses dos alunos será entender mais profundamente as diferenças culturais com um arcabouço científico das ciências sociais.

PROBLEMATIZAÇÃO: Questionar a compreensão quanto às questões culturais do país e buscar demonstrar como a teoria Social influenciará nos entendimentos da nossa realidade.

Discussão sobre os problemas mais significativos:

- Qual a necessidade de entender o diferente?
- Qual foi o contexto histórico?
- Quais foram às influências da colonização?
- Quais foram às influências dos primeiros entendimentos de cultura?
- Como a questão evolucionista favoreceu para o surgimento de diversos preconceitos?

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

- Dimensão sociológica: entender o diferente com um olhar objetivado na superioridade, justificando a cultura como um aspecto hierárquico de diferenciação.
- Dimensão histórica: perceber que a história criou as condições materiais e intelectuais para a justificação do entendimento da cultura.
- Dimensão Filosófica: compreender no processo de cognição a internalização de certos preconceitos e discriminação por os indivíduos estarem pertencentes a determinado contexto de aprendizagem.

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Ações didático-pedagógicas: Ao apresentar as diferenças culturais problematizaremos as diversas identidades assumidas pelos indivíduos em diferentes lugares e contextos, a fim de criar uma expectativa quanto a suas próprias origens. Em seguida relacionar essas origens com os desdobramentos culturais e as apropriações.

Recursos humanos e matérias: A aula será realizada tendo como base o livro didático. Para melhor compreensão do tema em discussão, as aulas serão somente expositivas, ainda serão utilizadas imagens, letras de músicas e se possível filmes e documentários. Para melhor compreensão do tema em discussão, as aulas serão

expositivas, e serão utilizadas imagens, letras de músicas, filmes e documentários, livro didático, textos informativos, revistas, jornais, TV pendrive e quadro negro.

CATARSE:

Síntese mental do aluno: os alunos tenham os principais conceitos e a teoria social esclarecida sobre os entendimentos da cultura.

Expressão da síntese: Será realizado em cada final de aula (15 minutos antes do final) um momento para fixar o entendimento em forma de debate.

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Nova postura prática: As aulas pretendem induzir os alunos a pensarem criticamente e com fundamento sobre a realidade que os cercam, evidenciando as inúmeras manifestações culturais.

Ações do aluno: As aulas incitem os alunos a se interessarem pelos problemas de entendimento das diferenças culturais, possibilitando que esses possam ser cidadãos mais engajados e cientes.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA RECUPERAÇÃO PARALELA

A avaliação será contínua através de registro no livro de chamada, tendo caráter diagnóstico e critérios voltados aos conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Uma outra forma de avaliar será realizada através dos vistos nos cadernos dos alunos, observação da participação do aluno nas aulas, bem como sua argumentação em trabalho apresentados em forma de seminário, debates, produção de texto, provas escritas e pesquisa de trabalho dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, J. L. Uma didática para pedagogia Histórico-crítica. 3.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

GEERTZ, A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988

LÉVI-STRAUSS, C. O Pensamento Selvagem. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976

SANTOS, J. L. O que é Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1983

ANEXO D

Plano de trabalho docente – Série 1º H e 1º F

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO VILLANUEVA**ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – ROLÂNDIA - PR****PROFESSOR: Gregório Antonio Fominski do Prado****DISCIPLINA: Sociologia****SÉRIE: 1º H e 1º F ANO: 2012****SEMESTRE: 2º sem. Bloco 2.****PLANO DE TRABALHO DOCENTE****JUSTIFICATIVA:**

Tendo em vista a realidade de novidades e curiosidades dos educandos da série inicial do ensino médio, o planejamento será direcionado para as necessidades básicas do processo ensino/aprendizado em SOCIOLOGIA, evidenciando os aspectos cognitivos e as principais noções e conceitos dos fazeres sociológicos que conferem ao indivíduo inúmeras possibilidades de adquirir uma percepção crítica a respeito da sociedade.

BLOCO DE CONTEÚDOS

- Senso Comum e Ciência: Compreender as formas que se processam os conhecimentos, quanto a sua estrutura, função e significado.
- Metodologia Sociológica: Processo de Estranhamento e Desnaturalização.
- Surgimento da Sociologia: Profundas transformações sociais, representada pela Revolução Francesa e Industrial, que fizeram ser necessários estudos sobre a sociedade com maior rigor e sistematização.
- Os primeiros interesses da Sociologia e o Positivismo.
- Os Clássicos da Sociologia: Emile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Identificar e conceituar os entendimentos sobre o que é Sociologia, apresentando os contextos sociais do seu surgimento e evidenciando seus processos de produção de conhecimentos.

Objetivos Específicos: Despertar e sensibilizar o aluno para as questões sociais e os desafios que as transformações atuais têm nos colocado, preparando-os para uma intervenção responsável na vida social e para o exercício da cidadania. Entender os processos que possibilitaram o surgimento da sociologia. Compreender as teorias clássicas sociológicas, evidenciando os rigores metodológicos de cada perspectiva teórica. Compreender, mediante as diversas perspectivas sociológicas, os problemas sociais brasileiros e como eles se constituem.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL:

Conteúdo: O conteúdo programático estará baseado nas formas científicas de abordagem da própria ciência - Sociologia, para isso uma ênfase maior será dada na apresentação dos aspectos cognitivos e epistemológicos. A partir dos conceitos, o entendimento dos contextos históricos situará no porquê de estudar a sociologia, mostrando que houve uma necessidade histórica de estudar e entender a sociedade. Em seguida, o conteúdo se focalizará nas teorias e métodos dos clássicos da Sociologia: Durkheim, Marx e Weber.

Vivência cotidiana dos alunos:

- c) Os entendimentos sobre a sociedade no cotidiano dos alunos são apresentados na forma de senso comum, fato que revela entendimentos incoerentes com a realidade, não favorecendo para a superação dos desafios colocados à nossa sociedade. São notórios os conhecimentos sobre o conteúdo sem uma base científica e segura.
- d) A partir da apresentação dos instrumentais teóricos, metodológicos e conceituais da sociologia os interesses dos alunos serão entendimentos mais profundos sobre a sociedade em que vivem com um arcabouço científico da sociologia.

PROBLEMATIZAÇÃO: Questionar a compreensão quanto aos problemas sociais do país e buscar demonstrar como a Sociologia influenciará nos entendimentos da nossa realidade. Promover questionamentos nas dimensões Histórico, Político e Social da vida do aluno, enfocando a questão das desigualdades social, direitos e deveres de um cidadão atuante no meio onde vive.

Discussão sobre os problemas mais significativos:

- Qual a necessidade de entender a sociedade?
- Qual foi o contexto histórico do surgimento da sociologia?
- Quais foram às influências das transformações sociais?
- Quais foram às influências dos primeiros pensadores da Sociologia?
- Por que pensar sociologicamente é necessário?

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

- Dimensão sociológica: entender a sociedade com um olhar objetivado na metodologia científica, percebendo os inúmeros fatos, fatores, processos, relações e movimentos sociais que constituem e configuram a sociedade.
- Dimensão histórica: perceber que a história criou as condições materiais e intelectuais para o surgimento de uma sociedade complexa, e o surgimento da sociologia se constitui como uma tentativa de entender esse complexo.
- Dimensão Filosófica: compreender no processo epistemológico e cognitivo da sociologia como se completa a aprendizagem, sugerindo a idéia de promover uma nova e diferente percepção crítica.

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Ações didático-pedagógicas: Ao apresentar os entendimentos da sociologia problematizarei as diversas questões sociais inseridas nos mais variados contextos, a fim de criar uma expectativa quanto as possíveis e variadas resposta dadas pelas inúmeras perspectivas. As aulas serão de forma expositiva, clara, objetiva e contextualizada, indo ao encontro das necessidades dos educandos, estranhando e desnaturalizando os conhecimentos do senso comum.

Recursos humanos e matérias: As aulas serão realizadas tendo como base livros que tratam dos assunto, conforme referências bibliográficas abaixo, e textos de

apoio. Para melhor compreensão do tema em discussão, as aulas serão expositivas, e serão utilizadas imagens, letras de músicas, filmes e documentários.

Livro didático, textos informativos, revistas, jornais, TV pendrive e quadro negro.

CATARSE:

Síntese mental do aluno: os alunos apresentam esclarecidos os principais conceitos e as teorias sociais sobre os entendimentos da sociologia. O aluno no final de cada tema trabalhado, deverá demonstrar que compreendeu o assunto estudado.

Expressão da síntese: Será realizado em cada final de aula (15 minutos antes do final) um momento para fixar o entendimento em forma de produção de texto.

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Nova postura prática: As aulas pretendem induzir os alunos a pensarem criticamente e com fundamento sobre a realidade que os cercam, evidenciando as inúmeras manifestações sociais.

Ações do aluno: Apresentação de seminários e trabalhos desenvolvidos; argumentação com clareza dos conteúdos trabalhados; produção de textos, enfocando alguns temas dentro da Sociologia. As aulas incitem os alunos a se interessarem pelos problemas da sociedade, possibilitando que esses possam ser cidadãos mais engajados e cientes.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA RECUPERAÇÃO PARALELA

A avaliação será contínua através de registro no livro de chamada, tendo caráter diagnóstico e critérios voltados aos conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Uma outra forma de avaliar será realizada através dos vistos nos cadernos dos alunos, observação da participação do aluno nas aulas, bem como sua argumentação em trabalho apresentados em forma de seminário, debates, produção de texto, provas escritas e pesquisa de trabalho dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Por uma Sociologia Crítica: Um Ensaio sobre o Senso Comum e Emancipação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- CHAUÍ, Marilene. **O que é Ideologia**. 1994
- COHN, Gabriel (Org.) **Sociologia: para Ler os Clássicos**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1960
- DURKHEIM, E. **O Suicídio**. Lisboa: Presença, 1973.
- FERNANDES, F. **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada** (cap 8: “**A Herança intelectual da Sociologia**”), Livraria Pioneira Editora. São Paulo, 1960, pp. 273-89. Reproduzido In: FORACHI, M. M. e MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1994.
- FERNANDES, F. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**, 4ª edição, Zahar editores, Rio de Janeiro, 1981.
- FERNANDES, Florestan. “**A Sociologia no Brasil**”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “**A produtividade da Escola Improdutiva: Um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-social Capitalista**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GASPARIN, J. L. Uma didática para pedagogia Histórico-crítica. 3.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.*
- MANNHEIM, K. **Diagnóstico de Nosso Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, **Manifesto do Partido Comunista**, 1848.
- MARX, Karl. Engels, Friederic. “**A ideologia Alemã**”.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989 .

RODRIGUES, José Albertino (org.). Solidariedade Mecânica. **Émile Durkheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília, Ed. UnB, vol. 2. 2004

WEBER, M. **“A Política como Vocação” e “Burocracia”, Ensaios de Sociologia** (5ª ed.). Rio de Janeiro, LTC Editora. 2002

ANEXO E

Plano de trabalho docente – Série 2º F

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO VILLANUEVA**ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – ROLÂNDIA - PR****PROFESSOR: Gregório Antonio Fominski do Prado****DISCIPLINA: Sociologia****SÉRIE: 2º F ANO: 2013****SEMESTRE: 2º sem. Bloco 2.****PLANO DE TRABALHO DOCENTE****JUSTIFICATIVA:**

Tendo em vista a realidade de diferenças, novidades e curiosidades dos educandos das séries iniciais do ensino médio, o planejamento será direcionado para as questões culturais básicas presentes no interior da sociedade, evidenciando os aspectos cognitivos e as principais noções e conceitos dos fazeres sociológicos que conferem ao indivíduo inúmeras possibilidades de adquirir uma percepção crítica a respeito da sociedade.

BLOCO DE CONTEÚDOS

- Cultura: múltiplos olhares, uma contribuição antropológica.
- Cultura e a vertente evolucionista
- Estilo de vida e cultura.
- Diversidade cultural brasileira
- Cultura: Criação ou Apropriação
- Indústria Cultural

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Identificar e conceituar os inúmeros entendimentos de cultura, evidenciando seus desdobramentos na compreensão da diversidade cultural brasileira e da apropriação cultural.

Objetivos Específicos: Apresentar de forma científica as abordagens para entender uma cultura, percebendo as características de diferentes culturas como possíveis de serem compreendidas por instrumentais teóricos e metodológicos. Apresentar os principais conceitos da temática cultura. Identificar na história as primeiras necessidades de estudar a cultura, enfatizando a realidade das colonizações. Exemplificar com assuntos cotidianos os conceitos apresentados, como etnocentrismo e racismo, etnicidade e políticas afirmativas, cultura: criação ou apropriação.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL:

Conteúdo: O conteúdo programático estará baseado nas formas científicas de abordagem da cultura - Antropologia, para isso uma ênfase maior será dada na apresentação dos conceitos. A partir dos conceitos, o entendimento dos contextos históricos situará o porquê de estudar a cultura, mostrando que houve uma necessidade histórica de estudar o diferente. Em seguida o conteúdo se focalizará nas temáticas sugeridas pelo livro didático da SEED do Paraná: Cultura ou Culturas: Uma Contribuição Antropológica; Diversidade Cultural Brasileira; Cultura: Criação ou Apropriação.

Vivência cotidiana dos alunos:

- e) Os estudos de cultura no cotidiano são apresentados na forma de senso comum, fato que revela entendimentos incoerentes com a realidade, não favorecendo para a superação de racismos e preconceitos. É notório os conhecimentos sobre o conteúdo sem uma base científica e segura.
- f) A partir da apresentação dos instrumentais teóricos, metodológicos e conceituais os interesses dos alunos será entender mais profundamente as diferenças culturais com um arcabouço científico das ciências sociais.

PROBLEMATIZAÇÃO: Questionar a compreensão quanto às questões culturais do país e buscar demonstrar como a teoria Social influenciará nos entendimentos da nossa realidade.

Discussão sobre os problemas mais significativos:

- Qual a necessidade de entender o diferente?
- Qual foi o contexto histórico?
- Quais foram às influências da colonização?
- Quais foram às influências dos primeiros entendimentos de cultura?
- Como a questão evolucionista favoreceu para o surgimento de diversos preconceitos?

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

- Dimensão sociológica: entender o diferente com um olhar objetivado na superioridade, justificando a cultura como um aspecto hierárquico de diferenciação.
- Dimensão histórica: perceber que a história criou as condições materiais e intelectuais para a justificação do entendimento da cultura.
- Dimensão Filosófica: compreender no processo de cognição a internalização de certos preconceitos e discriminação por os indivíduos estarem pertencentes a determinado contexto de aprendizagem.

INSTRUMENTALIZAÇÃO

Ações didático-pedagógicas: Ao apresentar as diferenças culturais problematizaremos as diversas identidades assumidas pelos indivíduos em diferentes lugares e contextos, a fim de criar uma expectativa quanto a suas próprias origens. Em seguida relacionar essas origens com os desdobramentos culturais e as apropriações.

Recursos humanos e matérias: A aula será realizada tendo como base o livro didático. Para melhor compreensão do tema em discussão, as aulas serão somente expositivas, ainda serão utilizadas imagens, letras de músicas e se possível filmes e documentários. Para melhor compreensão do tema em discussão, as aulas serão expositivas, e serão utilizadas imagens, letras de músicas, filmes e documentários, livro didático, textos informativos, revistas, jornais, TV pendrive e quadro negro.

CATARSE:

Síntese mental do aluno: os alunos tenham os principais conceitos e a teoria social esclarecida sobre os entendimentos da cultura.

Expressão da síntese: Será realizado em cada final de aula (15 minutos antes do final) um momento para fixar o entendimento em forma de debate.

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Nova postura prática: As aulas pretendem induzir os alunos a pensarem criticamente e com fundamento sobre a realidade que os cercam, evidenciando as inúmeras manifestações culturais.

Ações do aluno: As aulas incitem os alunos a se interessarem pelos problemas de entendimento das diferenças culturais, possibilitando que esses possam ser cidadãos mais engajados e cientes.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA RECUPERAÇÃO PARALELA

A avaliação será contínua através de registro no livro de chamada, tendo caráter diagnóstico e critérios voltados aos conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Uma outra forma de avaliar será realizada através dos vistos nos cadernos dos alunos, observação da participação do aluno nas aulas, bem como sua argumentação em trabalho apresentados em forma de seminário, debates, produção de texto, provas escritas e pesquisa de trabalho dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS:

GASPARIN, J. L. Uma didática para pedagogia Histórico-crítica. 3.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

GEERTZ, A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988

LÉVI-STRAUSS, C. O Pensamento Selvagem. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976

SANTOS, J. L. O que é Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1983

ANEXO F

Plano de trabalho docente – Série 3º D e 3ºF

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO VILLANUEVA**ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – ROLÂNDIA - PR****PROFESSOR: Gregório Antonio Fominski do Prado****DISCIPLINA: Sociologia****SÉRIE: 3º D e 3ºF ANO: 2013****SEMESTRE: 2º sem. Bloco 2.****PLANO DE TRABALHO DOCENTE****JUSTIFICATIVA:**

Tendo em vista a realidade de preparação para o mercado de trabalho e para seqüência nos estudos dos educandos das séries finais do ensino médio, o planejamento será direcionado para os entendimentos das questões sobre a realidade de trabalho básicas presentes no interior da sociedade capitalista, evidenciando os aspectos ideológicos de exploração, as configurações sociais determinadas pela realidade de trabalho e as principais noções e conceitos dos fazeres sociológicos, conferindo ao aluno inúmeras possibilidades de adquirir uma percepção crítica a respeito da sociedade.

BLOCO DE CONTEÚDOS

- O Conceito Trabalho: ação sobre o ambiente, produção de cultura e humanização.
- Perspectiva histórica.
- Modos de produção: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo
- O Processo de Trabalho e a Desigualdade Social
- Alienação e exploração de mais-valia.
- O Processo de Globalização
- Globalização: Processo político
- Movimentos Anti-globalização

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Fazer com que os alunos entendam o processo de trabalho como uma troca desigual de valores. Enfatizar que o contrato de trabalho esconde as desigualdades de valores em forma de salário, em que a classe detentora de capital explora a classe detentora apenas da força de trabalho.

Objetivos Específicos: Buscar no contexto histórico do surgimento do capitalismo como o trabalho deixa de ser uma vergonha e passa a ser uma virtude. Mostrar como o homem se cria e se transforma mediante ao trabalho. Introduzir os alunos na teoria e nos conceitos do materialismo histórico dialético de Marx. Abordar as perspectivas crítica da sociedade para o entendimento da sociedade capitalista exploratória. Apresentar os principais conceitos sobre globalização.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL:

Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula:

- Trabalho como formador e transformador da vida humana
- Surgimento dos primeiros trabalhos assalariados
- Revolução industrial e Francesa como bases fundadoras do capitalismo
- Troca desigual de valores no trabalho
- Capitalistas x Classe Trabalhadora
- O conceito de mais-valia.
- Mercado da força de trabalho
- Globalização

Vivência cotidiana dos alunos:

- a) A grande maioria dos alunos que estudam no período noturno trabalham, por isso entende-se que vivenciam a troca de valores do trabalho e entendem que são coagidos a assim fazer mediante a um contrato formalizado por vias jurídicas específicas. Mostrar nesse aspecto que toda uma lógica existe para garantir essa realidade exploratória.
- b) Através dessa primeira abordagem sobre o trabalho os alunos irão criar expectativas sobre os diferentes trabalhos como fontes de ganhos diferentes,

porém buscar-se-á mostrar que o que estipula os ganhos do trabalho é uma lei da oferta e procura, lei criada e manipulada pelo próprio capitalismo.

PROBLEMATIZAÇÃO: Questionar a compreensão quanto realidade de trabalho no decorrer do processo histórico, e perceber a centralidade do trabalho na configuração da sociedade capitalista.

Discussão sobre os problemas mais significativos:

- O trabalho como fonte de criação e transformação?
- O trabalho dignifica ou aniquila o homem?
- Como o materialismo histórico dialético de Marx auxilia no entendimento da sociedade atual?
- Quais as classes que dão dinâmica ao capitalismo?
- O que é alienação e mais-valia?
- O que é globalização?

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

- Dimensão sociológica: trabalho como principal agente de mudança e configuração da sociedade, tanto infraestrutural como supraestrutural.
- Dimensão cultural: Apresentar como o trabalho é visto apenas como fonte de ganhos financeiros, sem nenhuma preocupação com a própria formação do ser humanos com suas inúmeras capacidade intelectuais e cognitivas.
- Dimensão política: As disputas políticas estão articuladas de modo em que seja garantido o contrato de trabalho com trocas desiguais de valores.

INSTRUMENTALIZAÇÃO:

Ações didático-pedagógicas: A aula se iniciara com o primeiro capítulo da Ideologia Alemã, intitulado Fundamentos da História, no qual Marx e Engels irão salientar a importância da práxis humana apresentada na forma de trabalho humano. É por meio do trabalho como práxis social que a humanidade se constitui e se processa, os indivíduos por meio do trabalho atuam ativamente na realidade, seja conscientemente ou inconscientemente. Percebe-se um sentido mútuo na constituição da realidade social, o meio exerce determinações no indivíduo que

também determina e influencia o meio. Assim, toda uma postura teórica metodológica na compreensão da realidade deve ser levada em consideração para analisar concepções o trabalho em Marx.

Posteriormente a aula se focalizará no Capital, obra a qual contem o conceito de mais-valia que constitui o principal aspecto teórico para a explicação das desigualdades advindas da realidade do trabalho.

Recursos humanos e matérias: Aula expositiva com apresentação em forma de debate das ocupações que os alunos têm nos respectivos trabalhos. Passar vídeo na TV Pendrive de um conto intitulado “O Arquivo” de Victor Giudice interpretado por Abumjara no programa Contos da Meia Noite com o objetivo de mostrar a reificação do trabalho e conseqüentemente do trabalhador, evidenciando o papel regulamentador das lei de mercado e do aparato jurídico legal dos contratos de trabalho. Articular debate acerca do vídeo e dos conceitos apresentados. Para melhor compreensão do tema em discussão, as aulas serão expositivas, e serão utilizadas imagens, letras de músicas, filmes e documentários, livro didático, textos informativos, revistas, jornais, TV pendrive e quadro negro.

CATARSE:

Síntese mental do aluno: os alunos tenham os principais conceitos sobre a realidade de trabalho esclarecida mediante a teoria sociológica.

Expressão da síntese:

O instrumento de síntese dessa aula será a análise do vídeo que foi passado para os alunos que dará início a um debate sobre as fixações de conteúdo.

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Nova postura prática: As aulas pretendem induzir os alunos a pensarem criticamente sua própria realidade de trabalho ou sua preparação para o mercado de trabalho, evidenciando as desigualdades e explorações que configuram a sociedade capitalista .

Ações do aluno: os alunos se interessam pelos problemas encontrados na sociedade e relacionam esses problemas com as configurações sociais da realidade de trabalho, realidade que é perpassada por exploração e desigualdades .

CRITÉRIOS AVALIATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA RECUPERAÇÃO PARALELA

A avaliação será contínua através de registro no livro de chamada, tendo caráter diagnóstico e critérios voltados aos conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Uma outra forma de avaliar será realizada através dos vistos nos cadernos dos alunos, observação da participação do aluno nas aulas, bem como sua argumentação em trabalho apresentados em forma de seminário, debates, produção de texto, provas escritas e pesquisa de trabalho dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, E. e Gentili, P. **Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GASPARIN, J. L. Uma didática para pedagogia Histórico-crítica. 3.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

MARX, Karl. Engels, Friederic. **“A ideologia Alemã”**

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, **Manifesto do Partido Comunista**,1848

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989

PINTO, Geraldo Augusto. A Organização do Trabalho no Século 20 – Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.