

**EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**UM DEBATE TEÓRICO**  
**SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA**



S



**EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**UM DEBATE TEÓRICO**  
**SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA**



Vera Lúcia dos Santos Schwarz  
(Organizadora)

**Ministério da Educação (MEC) / Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**

**Presidente da República:** Dilma Rousseff  
**Ministro da Educação:** Aloizio Mercadante  
**Diretora da DEB:** Carmen Moreira de Castro Neves  
**Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério:** Hélder Eterno da Silveira

**Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) / Pró-Reitoria de Graduação (PRG)  
Diretoria de Projetos Educacionais e Estágios (DPEE) / PIBID II – Humanidades**

**Reitor da UFPEL:** Mauro Augusto Burkert Del Pino  
**Pró-Reitora de Graduação:** Fabiane Tejada da Silveira  
**Diretora do DPEE:** Rita de Cássia Tavares Medeiros

**Coordenadores Institucionais do PIBID II – Humanidades:** Verno Kruger (2010-2011); Sônia Maria Schio (2011-2012); Vanessa Caldeira Leite (2013)

**Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais:** Edgar Ávila Gandra (2012); Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2013)

**Coordenadores do Subprojeto Ciências Sociais:** Francisco Eduardo Beckenkamp Vargas (2010-2011); Vera Lúcia dos Santos Schwarz (2011-2013)

**Projeto gráfico e impressão:** Observatório Gráfico

---

**CIP – Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

E24

Educação básica: um debate teórico sobre ensino da sociologia / Vera Lúcia dos Santos Schwarz. (Organizadora). – Pelotas: UFPEL, 2013.

111 p.

1. Ensino. 2. Sociologia. I. Schwarz, Vera Lúcia dos Santos, org. II. Título.

CDU: 316  
CDD: 300

---

Karin Lorien Menoncin – CRB 10/2147

## Sumário

### APRESENTAÇÃO/7

#### **O ENSINO DA SOCIOLOGIA: DILEMAS DE UMA DISCIPLINA EM BUSCA DE RECONHECIMENTO/11**

*Francisco E. Beckenkamp Vargas*

#### **O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FUNÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PENSAMENTO CRÍTICO/29**

*Luís Fernando Minasi*

#### **LIMITES E DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE/39**

*Andréia Orsato*

#### **ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS OU METODOLOGIAS ALTERNATIVAS?/65**

*Fabiola Mattos Pereira*

#### **PRÁTICA EDUCATIVA EM PROJETOS DE EXTENSÃO COMUNITÁRIA/83**

*Lúcia Anello*

*Maria Odete da Rosa Pereira*

*Rodrigo Pereira*

*Maurício da Silva Lopes*

*Leonardo Soares*

#### **SOBRE OS AUTORES /109**



## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresento um conjunto de artigos produzidos com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). O PIBID tem como princípio qualificar a formação dos futuros professores que atuarão na educação básica. Nesse sentido, o programa aposta na aproximação entre Universidade e Escola como forma de complementar a formação do licenciando e de professores em serviço. Os artigos, aqui presentes, são frutos de evento realizado pelo PIBID II/Humanidades/UFPel, área das Ciências Sociais – no final do ano de dois

mil e onze, denominado de “I Encontro Regional da Sociologia na Educação Básica”. O evento foi estruturado com o objetivo de identificar e refletir questões relacionadas à interdisciplinaridade, a implementação da sociologia no ensino médio, a formação docente e ao exercício da docência na educação básica. Essas questões permearam análises e reflexões nas conferências, mesas redondas, oficinas e apresentações de trabalhos durante o evento e, que aqui estão disponibilizadas para suscitar novas inquietações sobre a sociologia no ensino médio. Agradecemos aos palestrantes que abrilhantaram o I Encontro sobre a Sociologia na Educação Básica e, sobretudo, aos que prontamente se disponibilizaram ao envio do texto para que pudéssemos deixar o registro do que foi debatido,

durante os três dias do encontro. Ao todo, estamos colocando à disposição de educadores, educandos e quem mais possa se interessar pelas questões educacionais, cinco artigos que propiciam uma ampliação do debate sobre o processo do aprender e do ensinar. O que torna o valor social desses artigos é o fato de serem de autoria de professores e professoras que, a partir das análises de pesquisas desenvolvidas ou em andamento, de vivências e experiências em sua formação e atuação profissional, apontam limites e desafios a serem superados na formação e no exercício da docência.

A disciplina de sociologia, na educação básica, a formação dos licenciados e o currículo escolar são problematizados e se cruzam nas reflexões presentes nos textos dos autores. O primeiro artigo tem como fio condutor, os dilemas da disciplina de sociologia na busca do seu reconhecimento para a formação dos jovens do ensino médio. Esse dilema se traduz na dificuldade de implementação da disciplina no currículo da educação básica. Essa batalha pelo reconhecimento é demonstrada por meio do resgate histórico das lutas que foram travadas, culminando com a obrigatoriedade de sua implementação por meio da Lei n. 11.684. A luta pela inserção foi vencida, entretanto, por meio de pesquisa desenvolvida nas escolas de Pelotas, o Prof. Francisco Vargas demonstra que a necessidade agora é outra, ou seja, agora não mais sob o aspecto legal, mas sim, de legitimar a disciplina e seus saberes no currículo das instituições de ensino médio. O segundo texto, do prof. Luís Fernando Minasí, desenvolve suas reflexões sob o prisma da função da interdisciplinaridade no pensamento crítico. O texto busca, assim, desenvolver uma linha de compreensão da realidade, a partir das constatações que se costuma debitar ao isolamento disciplinar do conhecimento. Isolamento esse tanto interno – entre as diferentes áreas do

conhecimento, enquanto disciplinas científicas e quanto externo, entre a Ciência e a Filosofia, a Arte etc.

Na sequência, o texto da prof<sup>a</sup>. Andreia Orsato nos convida a refletir sobre possibilidades metodológicas para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no nível médio. Essas possibilidades metodológicas são trabalhadas e fundamentadas a partir dos PCNs, de experiências vivenciadas durante sua formação acadêmica e agora como professora de sociologia no IFSul. Problematiza a função da disciplina enquanto instrumento de compreensão da realidade social, bem como, analisa a introdução da disciplina no contexto da organização dos currículos escolares, enfatizando a necessidade de um debate mais amplo em torno da própria concepção de educação.

A experiência, da autora, em sala de aula, como professora de Sociologia, é que dá sustentação e embasamento ao artigo da prof<sup>a</sup>. Fabíola Mattos Pereira. Portanto, a discussão sobre as possibilidades metodológicas para o ensino da Sociologia se torna imprescindível e, se constitui como um desafio a todos os professores e aos cursos de formação de professores. De acordo com a professora o tema é um desafio, pois considera uma questão permanente e em construção, sobretudo, por ser a sociologia uma disciplina recente no currículo da educação básica. Dessa forma, o ponto forte do artigo se concentra no campo das experiências profissionais / pessoais desenvolvidas junto aos alunos e alunas do ensino médio, pertencentes a diferentes instituições educativas.

As ponderações e argumentações desenvolvidas são traduzidas num esforço reflexivo em torno da prática docente com o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Ao final, demonstra a necessidade de se discutir os rumos da disciplina no ensino médio, sobretudo, a carência de referenciais com relação ao que e como trabalhar com os saberes das ciências

sociais O último artigo problematiza as práticas educativas presentes nos projetos de extensão comunitária. De acordo com os autores é preciso compreender que essas práticas são essenciais para a formação docente. Nesse sentido, entendem que o processo de formação docente não ocorre apenas nos bancos escolares, na formalidade do sistema educacional brasileiro. Depositam nos projetos de extensão a confiança de que são capazes de promover aprendizagens significativas para quem ensina e para quem aprende. Enfim, há um difícil caminho ainda a percorrer, as reflexões aqui reunidas, demonstram desencantos e conquistas do ser professor, sobretudo, o de ser professor de sociologia na educação básica. Entretanto, não se pode perder as esperanças de que há razões para se continuar a acreditar que há um caminho. Cada artigo presente nesse livro permite refletir, compreender e decidir o caminho a ser seguido.

Vera Lúcia dos Santos Schwarz (org)

# O ENSINO DA SOCIOLOGIA: DILEMAS DE UMA DISCIPLINA EM BUSCA DE RECONHECIMENTO

PROF. DR. FRANCISCO E. BECKENKAMP VARGAS

*Professor associado do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política – IFISP  
Universidade Federal de Pelotas – UFPel*

## Introdução

No Brasil, o recente processo de implantação da sociologia e da filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio enfrentou e vem enfrentando uma série de dificuldades. Tal obrigatoriedade foi estabelecida pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, depois de muitos anos de debates, de avanços, de retrocessos e de quase quarenta anos de banimento dessas disciplinas dos currículos escolares. Em 2001, ironicamente, o então presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, vetou o Projeto de Lei 09/2000, aprovado no Congresso Nacional naquele mesmo ano, que estabelecia o retorno de Filosofia e Sociologia no ensino médio<sup>1</sup>. Uma nova batalha se estenderia por mais alguns anos e, em 2006, o Parecer nº 38 do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base em uma nova interpretação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consagrou novamente essa obrigatoriedade, não definindo, porém, em que séries

---

<sup>1</sup> Sobre o sentido do veto de Fernando Henrique Cardoso, consultar Moraes (2004b).

isso deveria ocorrer. Na ocasião, o ensino da sociologia já era adotado em instituições de ensino médio de dezessete estados brasileiros, mas sua presença não estava assegurada em toda a rede nacional. A lei de 2008, portanto, alterou o artigo 36 da LDB que previa apenas que se propiciasse ao aluno, nos currículos de ensino médio, o domínio de conhecimentos de sociologia e filosofia. A partir de então, a filosofia e a sociologia seriam obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Desde a Constituição Federal de 1988, procurou-se consolidar no país uma educação que visasse ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, consolidando-se a ideia de que ela é um direito de todos e um dever do Estado e da família.<sup>2</sup> Esses princípios norteadores de uma concepção de educação mais abrangente também foram reafirmados em documentos oficiais posteriores que propuseram uma reforma da educação nacional e uma profunda redefinição de seus fundamentos pedagógicos. Nestes termos, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), dentre outros documentos oficiais procuraram redefinir os rumos da educação nacional, visando assegurar não apenas a universalização da educação básica e a implantação de piso e planos de carreira para o magistério, mas também princípios pedagógicos mais adequados a um mundo em profundas transformações, marcado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, pela afirmação dos direitos das minorias e pela busca de igualdade. Nesse sentido, as concepções assumidas pelos documentos oficiais pautaram-se pela tentativa de romper com as práticas educacionais tradicionais, unilaterais, centradas na ação do professor e na transmissão

---

<sup>2</sup> Constituição Federal de 1988, artigo 205.

e absorção de conhecimentos formalizados. Ao invés disso, propõem-se novas práticas baseadas na iniciativa e nas condições subjetivas do próprio educando, a educação sendo vista como um processo social mais amplo. Seguindo a orientação da UNESCO, a educação é definida a partir de quatro pilares fundamentais: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.<sup>3</sup>

Apesar dos avanços na consolidação de um novo projeto de educação nacional, na formatação de um sistema de avaliação e de planejamento, bem como na tentativa de identificar novas práticas pedagógicas, esse contexto tem sido marcado também por uma forte precariedade nas condições infraestruturais e de trabalho docente, bem como por uma visão pragmática que tende a subordinar a educação às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

É nesse contexto de reformas, mudanças e de crise do modelo tradicional de educação que a sociologia volta a fazer parte dos currículos de ensino médio. Essa disciplina parece particularmente afetada por todo esse contexto, o que tem implicado enormes dificuldades para sua consolidação. Portanto, procura-se, a seguir, identificar algumas dessas dificuldades e especificidades observadas nesse processo recente de implantação da sociologia nas escolas de ensino médio, sobretudo naquelas regiões e localidades em que a mesma ainda não se fazia presente antes da lei de 2008.

Propõe-se a hipótese de que a implantação da sociologia no ensino médio, sobretudo onde ela estava ausente, é marcada por uma série de agravantes as razões para isso não são apenas de ordem estrutural – tais como a falta de um corpo docente qualificado ou de infra-estrutura e equi-

---

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000).

pamentos escolares adequados – mas também de ordem propriamente sócio-cultural e pedagógica, o que coloca em xeque o próprio significado e papel das ciências sociais na formação dos alunos. Presume-se que as ciências sociais ocupem um lugar periférico na hierarquia dos saberes e práticas escolares, o que se reflete tanto nas condições objetivas do ensino da disciplina nos currículos escolares, como na condução das estratégias e práticas pedagógicas. Estima-se, ainda, que o desenvolvimento de uma percepção e sensibilidade sociológicas encontre fortes obstáculos nos valores culturais mais amplos e nas formas de organização social típicas de sociedades individualistas, materialistas e competitivas.

Metodologicamente, o presente artigo apoia-se em um conjunto de observações produzidas a partir da recente experiência no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal de Pelotas, financiado pela Capes. Em 2010, e com base no Edital de 2009, foi implantada a segunda edição do PIBID/UFPeL, contemplando várias áreas das humanidades. Nessa segunda edição, já concluída e ampliada, participaram, originalmente, seis diferentes cursos de graduação, dentre as quais o de ciências sociais<sup>4</sup>. Além da atuação junto a quatro escolas públicas estaduais, realizou-se, ainda, no âmbito da área das ciências sociais, um levantamento sobre o processo de implantação do ensino da sociologia nas demais escolas de ensino médio do município de Pelotas. Várias reuniões, debates e conversas com professores também foram realizados em ocasiões diversas no âmbito do PIBID, o que possibilitou a formulação de

---

<sup>4</sup> Além do curso de ciências sociais, também participaram desse segundo projeto do PIBID/UFPeL os cursos de História, Filosofia, Teatro, Pedagogia e Letras.

um diagnóstico relativamente rico sobre o ensino da sociologia na região.

## **Características do ensino da sociologia e a busca de reconhecimento**

Do ponto de vista histórico, uma das características fundamentais do ensino da sociologia na educação básica brasileira é sua intermitência e descontinuidade. Períodos curtos e restritos de implantação da disciplina são intercalados por longos períodos de banimento e exclusão, principalmente durante o Regime Militar implantado em 1964. Assim, a partir do golpe militar, a filosofia e a sociologia foram substituídas por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Só no final do Regime Militar e com a redemocratização do país é que essas disciplinas retornam pouco a pouco aos currículos escolares, que mesmo de forma restrita e localizada.<sup>5</sup> A consequência dessa intermitência e descontinuidade é um acúmulo limitado de experiências didático-pedagógicas e uma restrita produção de pesquisas e de materiais adequados ao ensino. Nas escolas, essa ausência histórica se reflete não só na falta de professores e na dificuldade de encontrar estratégias pedagógicas adequadas, mas na limitada “legitimidade” da mesma no interior do espaço escolar. A obrigatoriedade tem se imposto, frequentemente, muito mais como uma exigência legal, de cima para baixo, do que uma necessidade pressentida pela comunidade escolar na construção de uma formação mais humanista. Essa ausência da sociologia reflete-se também nas univer-

---

<sup>5</sup> A esse respeito ver Carvalho (2004).

sidades, nos cursos de ciências sociais, uma vez que a formação de cientistas sociais está fundamentalmente baseada na preparação de bacharéis, de pesquisadores, as licenciaturas se constituindo numa complementação de formação em disciplinas pedagógicas, dissociada da área das ciências sociais, em geral realizadas nas faculdades de educação. A ausência e/ou fragilidade da pesquisa na área de ensino da sociologia também contribui para uma desvalorização das licenciaturas e da formação de professores nas universidades, o que dificulta a superação dessa ausência de tradição do ensino das ciências sociais.<sup>6</sup>

Nesse processo histórico de banimento da sociologia dos currículos escolares, essa disciplina foi convertida numa espécie de “conhecimento maldito”. Um conhecimento maldito não é propriamente um saber inferior, que ocupe ou deva ocupar posições inferiores na hierarquia dos saberes. Ele é definido como um “conhecimento perigoso”, que sequer deve integrar o quadro de conhecimentos e saberes reconhecidos. Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, esse banimento foi sendo superado, a sociologia foi reabilitada, vista como legítima, deixando de ser considerada como um conhecimento maldito. No entanto, seu processo de integração ao mundo escolar se efetiva através de um reconhecimento insuficiente, frágil, incerto. Tal fato se refletiu tanto na disputa legal pela obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no ensino médio, nas diferentes interpretações em torno de qual seria o verdadeiro espírito da LDB ao prever a importância do domínio de “conteúdos” dessas disciplinas, como nas atividades escolares cotidianas e nas dificuldades de colocar em prática um modelo consistente de ensino. Enfim, se, por

---

<sup>6</sup> Sobre as dificuldades acumuladas no ensino da sociologia, ver Sarandy (2004).

um lado, a legislação e os documentos oficiais reconhecem definitivamente a “legitimidade” da sociologia no contexto de uma nova concepção de educação, essa legitimidade, por outro lado, se afirma com dificuldades tanto no âmbito da vida e das práticas escolares como no âmbito da formação de professores. A fragilidade da pesquisa sobre o ensino da sociologia, o limitado acúmulo de experiências e de produção de materiais didático-pedagógicos, a desvalorização da profissão docente e da própria formação de professores são processos que limitam o alcance da “legitimidade” já reconhecida nos documentos oficiais.

Outra característica marcante do ensino da sociologia, em parte enraizada no fator anterior, foi e continua sendo a ausência de um quadro docente com formação específica na área de ciências sociais. No passado recente, isto se deveu a existência de uma oferta limitada de professores e de cursos de formação superior, o que não é mais o caso atualmente. Mais recentemente, isso pode ser atribuído, principalmente, à gestão administrativa da educação, principalmente no sistema público. Neste último caso, políticas que priorizam a economia de gastos na contratação de novos professores estimulam, ao mesmo tempo, o aproveitamento de docentes com formação em outras áreas do conhecimento no ensino da sociologia. Se esta prática revela, por um lado, a precariedade da educação pública no Brasil, por outro, ela supõe, ainda, uma desvalorização das ciências sociais como área legítima de conhecimento. Assim, presume-se que qualquer professor estaria habilitado para ministrar a disciplina de sociologia e manusear seus conteúdos e métodos de ensino. Sem pretender identificar o alcance e a profundidade de tal representação, o que exigiria uma pesquisa específica e extrapola o âmbito des-

te artigo, parece fundamental sublinhar que tal fenômeno pode se manifestar como um obstáculo considerável no processo atual de implantação da sociologia no ensino médio, na medida em que esta é considerada um conhecimento secundário. Se a sociologia não está mais banida, não sendo mais considerado um conhecimento maldito, ela se expressa claramente, neste caso, como um conhecimento marginal, periférico, face aos demais saberes já há muito tempo constituídos e consolidados na vida escolar.

Uma terceira característica marcante do ensino da sociologia é sua fragmentação disciplinar. Com uma baixa carga horária, em geral uma hora-aula semanal apenas, e isolamento na estrutura curricular, o ensino da sociologia fica confinado e limitado a um trabalho superficial e apressado, de difícil continuidade na contracorrente da própria natureza dos conhecimentos construídos ao longo da história das ciências sociais. O tratamento desses conhecimentos exige, ao contrário, um processo lento e gradual de problematização da realidade concreta e de construção de categorias, conceitos e interpretações.

Considerando o quadro profundamente complexo e heterogêneo da produção e do debate teórico nas ciências sociais, bem como o avanço da pesquisa empírica, um trabalho adequado de ensino e de aprendizagem exige não apenas uma boa e contínua formação teórica, metodológica e pedagógica dos professores, mas um processo também lento e gradual de envolvimento e mobilização subjetiva dos alunos a partir de suas experiências de vida. Nada disso se faz apressadamente, com disciplinas e práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas. Uma ampla articulação entre disciplinas e áreas do conhecimento, como prevêm os documentos oficiais, se faz necessária para superar essa fragmentação. Além do mais, essa

articulação também se faz necessária entre diferentes níveis de conhecimento, entre conhecimentos científicos e conhecimentos prático-sociais, o que implica o desenvolvimento da reflexão crítica e de um amplo diálogo no interior do espaço escolar.

Evidentemente, esse fenômeno da fragmentação disciplinar no ensino e nos desenhos curriculares está diretamente vinculado à própria disciplinarização das ciências. Esta tem como fundamento epistemológico a necessidade de constituir pontos de vista específicos e cumulativos para dar conta de compreender e explicar a variedade e a profundidade dos fenômenos e problemas encontrados pela ciência. Essa disciplinarização, no entanto, pode produzir, no processo de ensino-aprendizagem, um importante efeito de alienação teórica na medida em que a ciência vai elaborando um *corpus* de conhecimentos consolidados e legítimos. A objetivação desses conhecimentos e sua transmissão como um fim em si mesmo, sem levar em consideração seu contexto de produção e dos próprios sujeitos do processo de aprendizagem, pode provocar tanto um conjunto de práticas pedagógicas formalistas, destinadas à simples transferências de informações, como uma profunda resistência e aversão dos estudantes em face da diversidade, complexidade e dificuldade de sua apreensão. Colocar esses conhecimentos em seu contexto histórico peculiar, levando os alunos a compreenderem as condições sociais e intelectuais de sua produção, é fator essencial para que se efetive um trabalho pedagogicamente eficaz e pertinente para os próprios educandos. Além disso, é o reconhecimento de “problemas autênticos”, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, que torna esse processo significativo para os alunos e capaz de

mobilizá-los efetivamente. Enfim, a consolidação da sociologia como conhecimento legítimo exige um longo processo de amadurecimento pedagógico no tratamento dos conteúdos específicos a esse campo disciplinar. Tal amadurecimento supõe investimentos a médio e longo prazo na formação, na pesquisa e na prática pedagógica cotidiana.

Por todas essas razões, a fragmentação disciplinar exacerba todo esse quadro de dificuldades, seja porque reserva pouco tempo de trabalho que precisa ser dividido por inúmeras áreas de conhecimento em disputa, seja porque inibe a construção de projetos pedagógicos coletivos e interdisciplinares nos quais a gestão do tempo poderia ser enfrentada de forma mais adequada. Além do mais, a fragmentação disciplinar, ao acarretar o isolamento e a conseqüente ausência ou dificuldade de diálogo interdisciplinar, exacerbando o individualismo, acarreta também a dificuldade de integrar conhecimentos de diferentes áreas, de compreender a complexidade da realidade e de desenvolver estratégias coletivas e dialogadas de mobilização dos educandos.

Todos esses problemas agravam-se na medida em que se leva em consideração a natureza específica dos conhecimentos sociológicos. Isto ocorre não só porque seu cabedal de saberes é muito vasto, incerto e sempre contestável no que diz respeito à própria consolidação de um “conjunto de conhecimentos válidos e reconhecidos”, como também porque esses “conhecimentos” estão muito próximos do senso comum, produzindo a sensação de que todos, indistintamente, são capazes de lidar com eles, manipulá-los, defini-los, discuti-los, sem que para isso sejam especialistas, cientistas sociais. Neste sentido, as disciplinas das ciências sociais e humanas, de uma maneira geral, têm mais dificuldade de se impor como campos de conhecimento legítimos perante a

sociedade e a própria comunidade científica.<sup>7</sup> Essa dificuldade de legitimação se expressa na limitada capacidade dessas áreas de conhecimento de criarem critérios objetivos de eficácia. Tais critérios são muito mais claros e evidentes no campo das ciências duras e naturais. Nas ciências sociais e humanas, tais critérios são mais fluidos e, frequentemente, sujeitos a contestação. O problema da importância, da utilidade e da eficácia dos conhecimentos típicos das ciências sociais se coloca com dificuldade quando a cultura e os valores hegemônicos se constroem em torno de princípios materialistas. Nestes termos, os próprios produtos imediatos das ciências duras, perceptíveis mais diretamente, estão na base de sua justificação e de sua superioridade na hierarquia dos saberes. No campo das ciências sociais, essa justificação torna-se mais difícil, pois não só os conhecimentos são considerados mais vagos, fluidos, abstratos e “ideológicos”, mas as próprias aplicações das ciências sociais não se apresentam efetivamente como aplicações da ciência, mas antes como aquisições da cultura ou como resultado da ação política. Essas dificuldades e essas hierarquias se expressam também no interior do espaço escolar. Na estrutura da grade curricular do sistema escolar, essas hierarquias estão claramente cristalizadas na distribuição das cargas horárias das disciplinas. As humanidades, as artes, a filosofia e as ciências sociais estão claramente em desvantagem na partilha do tempo escolar. A sociologia aparece como um dos elos mais frágeis dessa corrente, ocupando os lugares inferiores dessa hierarquia de conhecimentos.

---

<sup>7</sup> A esse propósito, ver Durkheim (1987), em “As Regras do Método Sociológico”, quando se refere aos obstáculos espontâneos, no âmbito do senso comum, ao reconhecimento e consolidação da sociologia como disciplina científica.

Finalmente, vale salientar que o ensino da sociologia geralmente se desdobra em dois tipos polares de práticas pedagógicas a seguir caracterizadas. Esses tipos devem aqui ser considerados como tipos ideais weberianos, isto é, como constructos teóricos destinados a apreender a realidade do ensino da sociologia. Esses tipos, portanto, não correspondem à realidade concreta. Esta realidade pode estar mais ou menos próxima da caracterização proposta por eles, inclusive combinando elementos de cada um. Enfim, esses tipos, não sendo expressão da realidade concreta, constituem-se mais como ferramentas para identificá-la e compreendê-la.<sup>8</sup>

Assim, por um lado, podem-se identificar as práticas pedagógicas de tipo participativas, alicerçadas em temas e problemas concretos do cotidiano dos alunos, mas que apresentam enormes dificuldades de construir uma interpretação alternativa sobre os fenômenos discutidos, ancorada nas ciências sociais, para além de uma percepção imediata da realidade. Somente professores com uma sólida formação são capazes de sugerir materiais, referências e interpretações fundamentadas no arsenal teórico-metodológico das ciências sociais, capazes de superar uma interpretação puramente subjetiva e vaga dos fenômenos discutidos. Essas práticas reforçam, de certa maneira, a ideia de que qualquer um é capaz de trabalhar os conteúdos da sociologia, já que os temas de que tratam concernem a todos e todos têm “opiniões” mais ou menos formadas a respeito deles. O desafio do trabalho do professor de sociologia é exatamente o oposto, de construir junto com os alunos uma interpretação que não seja apenas opinião, mas um ponto de vista sólido ancorado em ferra-

---

<sup>8</sup> A esse propósito, ver os “tipos ideais” em Weber (1982).

mentas teórico-metodológicas e empíricas. Isto não significa que essas ferramentas não possam ser submetidas à crítica social e à crítica teórico-metodológica. Obviamente que isto deve ocorrer. Isto não significa, igualmente, que as opiniões, ou o chamado senso comum, não sejam portadores de capacidade crítica e, portanto, ricos para a compreensão do real. A grande dificuldade do trabalho do professor de sociologia é exatamente o de transitar entre esses diversos discursos e níveis de conhecimento, de saber reconhecê-los, de identificar suas características, diferenças e distintos alcances na apreensão da realidade.

Por outro lado, podem-se identificar as práticas pedagógicas de tipo tradicional<sup>9</sup>, de caráter acadêmico, baseadas na sistematização teórica e histórica e na transmissão unilateral de informações e conhecimentos, mas que correm o risco de permanecerem excessivamente abstratas e eruditas, pouco acessíveis à compreensão e à linguagem dos estudantes e com baixa capacidade de mobilizá-los subjetivamente. Tais práticas podem produzir uma forte resistência dos alunos que tendem a considerar o trabalho em sala de aula como chato e enfadonho, distante de seu universo concreto. O efeito disso é um completo estranhamento e/ou afastamento dos alunos em relação à sociologia e à área das ciências sociais, considerada abstrata demais, inacessível mesmo, marcada por pouco ou nenhum sentido prático. Os processos avaliativos, também de tipo tradicional, tendem a reforçar essas representações,

---

<sup>9</sup> Sarandy (2004) também propõe dois tipos de prática pedagógica: o “ensino academicista” e o “ensino militante”. O ensino academicista aproxima-se conceitualmente desse segundo tipo de prática pedagógica proposta neste artigo, o “tipo tradicional”. O ensino militante, proposto por Sarandy, poderia ser considerado um terceiro tipo, segundo o ponto de vista sugerido por este artigo, não se confundindo com o primeiro tipo aqui proposto, o “tipo participativo”.

percepções e sentimentos, na medida em que o baixo desempenho nos mesmos tende a provocar nos alunos a sensação de não terem identidade com esse campo de conhecimento ou de não serem capazes de enfrentar as exigências impostas pela natureza do conhecimento da vida social.

Um dos grandes desafios no ensino da sociologia é o de superar essas práticas polares acima caracterizadas, sem perder a referência aos conhecimentos construídos na história das ciências sociais, nem abdicar de um trabalho motivador e pertinente do ponto de vista da própria subjetividade dos educandos. Tal feito exige cada vez mais por parte do professor e da escola a capacidade de construir projetos pedagógicos que coloquem o aluno numa posição de protagonismo no processo de aprendizagem, o que significa que a pesquisa e a ação a partir de objetivos construídos coletivamente por professores, alunos e toda comunidade escolar constituem um caminho mais seguro no processo de recuperação do espaço escolar como um espaço significativo, democrático e indutor da busca de novos conhecimentos.

Outro desafio fundamental no ensino da sociologia, mas que escapa ao escopo dos próprios professores e alunos, é a construção de uma formação que não se reduza a objetivos pragmáticos, seja no sentido tanto da preparação para o ingresso nas universidades (vestibulares, Enem), como da preparação para o mercado de trabalho. Esses objetivos pragmáticos conspiram contra o ensino da sociologia que raramente será considerado prático, sustentando-se muito mais numa preparação mais geral para a “cidadania” e para uma convivência social crítica e reflexiva em todas as dimensões da experiência social e individual. Neste sentido, desenvolver e apurar o olhar e a sensibilidade sociológica é, em si mesmo, um projeto social, político e humano que se

insere na disputa pela construção de um tipo de educação e mesmo de sociedade para as quais a “formação” não pode ser reduzida a um meio de adaptação a um modelo competitivo de sociedade, mas de construção aberta e crítica de sujeitos e relações sociais.

## Conclusões

Os desafios colocados em torno do processo de introdução da sociologia nos currículos escolares são tanto desafios de ordem geral, que afetam todas as áreas de conhecimento e envolvem as condições de infraestrutura e de trabalho docente, como são desafios de ordem específica, peculiares à área das ciências sociais. Sem atacar questões cruciais que envolvem, *grosso modo*, o financiamento de uma educação pública de qualidade e a valorização do trabalho docente, qualquer alternativa pedagógica que se adote, por mais avançada que possa parecer, acabará resultando em fracasso.

A luta pela introdução da sociologia nos currículos escolares que é, em última análise, uma luta pelo reconhecimento e pela legitimidade de um determinado campo do conhecimento, bem como uma luta pelo desenvolvimento de certa sensibilidade intelectual e humana no processo de formação dos cidadãos, não pode se constituir numa mera luta corporativa, numa defesa estrita por posições e pelo poder no interior do campo educacional. Ocupar posições e participar do controle das decisões nesse campo deve se constituir como a condição e o resultado de um reconhecimento e de uma legitimidade socialmente partilhada. Nestes termos, todas as áreas do conhecimento e do saber, as artes, a cultura, os esportes, devem estar representadas no espaço escolar e partici-

par ativamente de um processo de construção pedagógica que reflita de forma crítica e permanente sobre os fins e os meios do processo educacional. A sociologia, em particular, tem um importante papel na identificação das determinações sociais, políticas e culturais que condicionam essa definição, tanto no plano social mais amplo como no âmbito do próprio espaço escolar, identificando os conflitos a eles inerentes e possibilitando, por isso, a construção de um espaço mais democrático na construção das práticas educacionais. Por todas essas razões, a sociologia e as demais ciências sociais não podem ocupar um espaço meramente periférico na organização das práticas no interior do espaço escolar, tal como se observa atualmente, tanto pela ausência de investimentos que promovam a presença de um quadro de professores qualificados, como pela participação ativa no tempo de trabalho escolar. Para tanto, a construção de projetos pedagógicos alternativos, interdisciplinares, pode se constituir numa importante saída para enfrentar os desafios que implicam a recuperação do espaço escolar como um espaço plural, democrático, participativo, capaz de propiciar os canais adequados de expressão e de formação de sujeitos sensíveis, tolerantes e engajados na construção de uma sociedade plural e igualitária. Neste sentido, o ensino da sociologia, aqui entendido como o desenvolvimento do olhar, da percepção e da sensibilidade sociológica, exige amadurecimento, o que significa percorrer um caminho difícil de enfrentamento de importantes obstáculos sociais, culturais e políticos. A afirmação das ciências sociais no espaço escolar é, portanto, um projeto social, político e pedagógico de considerável envergadura.

## Referências

ANEXO IX. Linha do tempo da história do ensino de sociologia no Brasil. IN: CARVALHO, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CARVALHO, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. IN: CARVALHO, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, de cinco de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>.

DURKHEIM, Emile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo, Nacional, 1987.

LEI nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

MORAES, Amaury C. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004a.

MORAES, Amaury C. O veto de FHC: o sentido de um gesto. IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004b.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>.

PCN+. Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>.

REFERENCIAL Curricular. Lições do Rio Grande. Volume cinco. Ciências Humanas e suas tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1)>.

SARANDY, Flávio M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. IN: *Sociologia: Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo, Ática, 1982.

## **O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FUNÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PENSAMENTO CRÍTICO**

LUÍS FERNANDO MINASI\*

Este texto foi produzido como modo de alimentar um debate em forma de diálogo com outros educadores que, como eu, aceitaram o convite para participar de uma mesa que propunha questões relativas à interdisciplinaridade, a partir de vivências que buscam superar práticas eminentemente disciplinares. O texto busca, assim, desenvolver uma linha de compreensão da realidade, a partir das constatações que se costumam debitar ao isolamento disciplinar do conhecimento. Isolamento esse tanto interno – entre as diferentes áreas do conhecimento, enquanto disciplinas científicas –, quanto externo, entre a Ciência e a Filosofia, a Arte etc.

O texto foge ao padrão acadêmico, por se constituir em meio gerador de um pensar para produzir reflexões sobre os focos principais que possam sustentar a compreensão da totalidade de qualquer conhecimento produzido.

Assim minha fala parte do que considero ser sempre bastante oportuna a organização de momentos, como esse, para se pensar sobre o futuro da sociedade na sua integralidade, tendo como ponto primário a escola, sem se descuidar do todo que constitui-se como real.

Situar a Escola e nela o ensino em sua totalidade, é, principalmente, também, incluir o “Ensino da Sociologia” como suporte para um pensar certo.

Como no Brasil desde 1996, em lei, superamos a dualidade de uma educação limitadora entre o que seja fundamental e o que

seja básico como formação necessária das crianças, dos jovens e dos adolescentes, para irem se tornando trabalhadores cidadãos, esta exige da escola como um todo, e dos cursos de formação de professores, um trato holístico do conhecimento, impedindo sua fragmentação. Compreender a unicidade do saber é fundamental para avaliar a necessidade e a possibilidade de se promover, hoje, a unidade, a integração ou a fusão entre tantas disciplinas em que acabou se fragmentando o conhecimento.

Nesse sentido, precisamos entender que não se trata mais de sentir o saber das diferentes áreas do conhecimento como uma contingência histórica, mas como necessidade ontológica da epistemologia.

Dessa forma, vamos precisar criar uma escola que prepare os construtores da nova vida. Essa escola precisa ajudar a criar e fortalecer as novas gerações – essa nova juventude que a cada ano ingressa no ambiente escolar. A escola precisa formar “lutadores” por um futuro melhor, criadores desse futuro. Mas, como construir essa escola? Só sabemos que essa não pode se parecer com a escola de nossos dias.

Se por um lado, por muito tempo o grande “paradigma cartesiano” nos proporcionou tanto progresso e tanta ruína, por outro lado sabemos que pode haver outros arranjos para o mundo e para o conhecimento que temos dele. Sabemos que a sociedade que está aí, que a educação que está aí não é uma necessidade e que sempre nos resta a liberdade de redirecionarmos nossas contingências históricas.

Nessa outra escola será necessária uma atmosfera que não esmague a personalidade da criança, nem do jovem, como tem sido esmagada pela escola de hoje, isolando os fatos, fragmentando a realidade do contexto total.

Para desenvolver esse trabalho, a construção dessa escola, estamos considerando que será necessário vencer

muitas dificuldades e que é preciso, portanto, em primeiro lugar, educar “lutadores” que defendam os ideais da classe trabalhadora. Pensamos que seja essa a nossa primeira tarefa enquanto educadores, cientistas sociais, pesquisadores, enfim trabalhadores sociais.

Entretanto, precisamos deixar claro, que não só pela luta, mas também por esta construção precisaremos nos educar. A luta não é nosso ideal, mas sim uma dura necessidade. É preciso para tal, desenvolver habilmente uma estrutura de saberes e fazeres próprias e adequadas à construção da sociedade que pensamos que seja a melhor, não só para nossos filhos, mas principalmente para os filhos dos outros.

Isso nos remete a considerar a forma de apreender algo extremamente importante se desejarmos mudar a sociedade em que vivemos. Forma essa, a qual estamos considerando como Interdisciplinaridade.

O enfoque que pretendemos dar aqui, para o processo interdisciplinar de sentir a realidade e compreendê-la encontra respaldo nas categorias de totalidade e contradição, atualidade e história do materialismo dialético e histórico.

A interdisciplinaridade sentida como uma totalidade leva-nos não a um modelo teórico, abstrato e formal, mas a uma realidade histórica em desenvolvimento. A interdisciplinaridade enquanto forma de produção da compreensão de conhecimento faz parte da concepção dialética da educação. O sujeito que se propõe a desenvolver teoricamente saberes interdisciplinares é, ele próprio, um momento desse processo, pois dele participa plenamente.

Um dos princípios fundamentais que separa radicalmente o procedimento dialético de qualquer outra forma de pensamento, a saber, é a impossibilidade de se ter um “olhar

externo” em relação à totalidade de uma disciplina, de um conteúdo, de uma área de conhecimento. Isso porque as disciplinas, os conteúdos, as área de conhecimento, sejam elas quais forem, são escondidas ou mesmo se escondem no Todo com se fosse noite.

A interdisciplinaridade não é regida pelo movimento do espírito que culmina sobre o saber absoluto, pois nesse caso, a interdisciplinaridade seria submetida ao princípio interno de seu próprio processo, obedeceria à lei da evolução do conceito e não à da realidade. O mundo real seria como um epifenômeno do mundo das ideias e os saberes estariam absolutamente no sujeito. Em outras palavras, os saberes, enquanto reflexo da realidade seriam uma determinação, seriam um produto puro da consciência.

Nesse sentido, a Interdisciplinaridade perde sua alma, ou seja, ela se torna simplesmente uma moda abstrata de aprender e compreender o mundo.

Estamos compreendendo a interdisciplinaridade como um processo contínuo, nunca dado objetivamente, mas que em sua essência é produzido pela atividade humana. Ela se faz todos os dias com a história. A prática humana é um eterno processo de transformação de totalidades: por isso, para apreender a realidade, os homens procedem por totalizações relativas, por exemplo, sobre a Química, a Física, a Matemática, a História, a Geografia, a Biologia, a Língua Materna, a Língua Estrangeira, a Educação Física, as Artes, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, isso, mantendo-nos somente na grade do currículo escolar.

A fragmentação do conhecimento apresentado pelo processo disciplinar, de totalizações relativas – como diz Lucien Goldmann, que para a escola consiste em atingir coerência estrutural –, principalmente, no campo positivista e pós-

-estruturalista da ciência que o homem destrói as totalidades antigas para criar essas “coisas” novas. O conhecimento interdisciplinar como coisa antiga e a fragmentação disciplinam como algo novo. Só existe interdisciplinaridade na medida em que não há disciplinaridade.

A interdisciplinaridade é regida pelo princípio da variação interna, não da fixação das partes. A relação entre conteúdo e forma é conseqüentemente uma relação dialética, no sentido em que a forma é o resultado indireto do conteúdo. O que quer dizer, que a forma procede igualmente do movimento de transformação do conteúdo. Não há linearidade de efeitos do conteúdo sobre a forma, mas, principalmente, interdependência, ação e retroação, num movimento biunívoco entre um e outro.

A interdisciplinaridade enquanto portadora da possibilidade de um conhecimento se tornar pleno, em se tornar uma totalidade concreta, não pode se submeter a um processo de variação partida, isto é, de fragmentação das estruturas internas – o que se convencionou chamar de “as partes”. As partes, as disciplinas, as áreas de conhecimento, jamais existem de maneira absoluta, elas próprias estão sempre em processo de transformação e de mutação. Penso, podemos assim dizer, pelo menos didaticamente que esse processo, dentro do materialismo dialético, é o processo de superação da quantidade pela qualidade, no olhar metodológico da didática, de uma aprendizagem para outra.

Assim, por exemplo, a Química, como qualquer outra “disciplina”, quando toma o status de estrutura – “da Parte” – é determinada em última instância pela totalidade do conhecimento, e não pelo seu inverso. Logo, a Interdisciplinaridade não se constitui como lógica formal, mas sim, como lógica dialética. Compreender a realidade dos fenômenos em sua

totalidade tem sido a pedra angular de qualquer pesquisador sério. A interdisciplinaridade não é um conceito, como muitos pensam, mas uma metodologia.

Pelo pensamento de Lukács (2003) e de Lucian Goldmann (1986) a interdisciplinaridade é, enquanto categoria metodológica, o principal critério de diferenciação entre a pedagogia tradicional burguesa e a pedagogia social.

Parafraseando Lukács, em *História e Consciência de Classe*, podemos dizer que não é o predomínio dos motivos econômicos, na explicação da história, que distingue de maneira decisiva a forma e as metodologias usadas pela didática nas escolas, trabalhando os saberes de modo desligado, fragmentado, isolados da realidade e da vida dos alunos e da sociedade, e sim o ponto de vista da totalidade dos motivos que leva a esse tipo de formação, Educação Básica, enquanto formação integral do indivíduo.

A interdisciplinaridade, em que está o predomínio universal e determinante do todo sobre as partes constitui a própria essência da didática dialética, essa constituindo o método materialista dialético.

O conhecimento pleno, enquanto determinante das partes é o fundamento da interdisciplinaridade enquanto método de aprendizagem e formação integral. O predomínio da Interdisciplinaridade é o suporte do princípio revolucionário na ciência.

O conhecimento das partes – física, química, história, geografia, etc... (Ciências Naturais e as Ciências Sociais) é determinada assim pelo TODO, da mesma maneira que a compreensão do TODO remete ao conhecimento das partes e de suas combinações, de seu sistema de relações.

A compreensão de um fato humano – isto é – tudo que é “executado” pelos homens é um fato humano – somente é

possível nessa problemática mediante sua inserção em estruturas mais gerais, espaço-temporais, das quais ele (fato social) faz parte, do mesmo modo que a compreensão dessas próprias estruturas remete ao estudo de seus componentes, ou seja, do que Lucian Goldmann (1986) denomina “totalidades parciais relativas”. Daí, então, o que vai evidenciar todo um modo de raciocínio.

A perspectiva teórico-metodológica que dá unidade aos diversos saberes/conhecimento considera que o desenvolvimento do conhecimento é fundamentalmente mediado pela historicidade e totalidade das relações sociais. Assim, a superação de abordagens fragmentárias que a escola, ainda hoje, insiste em proclamar, implica a necessidade de abandonar os enfoques fenomênicos e a-históricos, baseados na suposta individualidade dos sujeitos e na naturalização dos objetos.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, em sua organização e sistematização, apresenta-se como problema e como necessidade. Isso porque a possibilidade de produção do conhecimento precisa levar em conta o conjunto de mediações estabelecidas entre o específico do saber e o seu geral, ou seja, entre a parte que expressa e a totalidade que ele encerra, a qual e na qual o objeto conhecido é ao mesmo tempo constituinte e constituído, é condicionado e condicionante. Há uma relação de interdependência das diferentes áreas do conhecimento.

Na dialética da interdisciplinaridade está subentendida por uma premissa metodológica central, que é o caráter funcional da parte, frente o que é prioritário do e no conhecimento, na sua totalidade. As partes, com suas estruturas manifestam, por princípio, as reações dos homens aos problemas que se põem para eles: por esse motivo, elas preenchem uma função no âmbito da totalidade. Tal funcionalidade é um movimento rumo à compreensão/explicação, portanto de supe-

ração da própria estrutura que se desvela, dá-se a conhecer mais plenamente.

A ligação indissolúvel entre a função das partes no todo, isto é, da geografia, da química, da física, da matemática, da sociologia é a principal manifestação do caráter histórico da prática humana. Separar a função de cada parte na estrutura geral do fenômeno é, portanto, praticar um fenomenologismo forçado, proferido por um positivismo rudimentar que tem ambos como consequência de se limitar à simples descrição dos fenômenos. Descrições geralmente limitadas. É o que podemos criticar no estruturalismo formalista e estático de Lévi-Strauss (1982) e Foucault (1999). Tal estruturalismo somente existe por seu “fechamento metodológico a qualquer dimensão histórica dos fatos sociais”, principalmente, diante da Gênese, diante da transformação, diante da dialética, em suma, diante da história.

Logo, assumir o desafio da organização e produção da interdisciplinaridade implica também relativizar a suposta autonomia dos sujeitos individuais, na medida em que, ao invés de considerarmos um “sujeito absoluto”, como pretende o idealismo, precisamos considerar que a ação dos sujeitos sociais e coletivos é fortemente influenciada e mediada pela dinâmica sócio-cultural existente na sociedade, isto é, pelas condições históricas encontradas e em desenvolvimento, ou seja, sua historicidade.

## Referências

- CALDART, Roseli Salete (org). *Caminhos para transformação da escola*. São Paulo, Expressão Popular, 2010.
- GOLDMANN, L. *Ciências humanas e filosofia*. 10ª ed., São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1986.
- LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982

- LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs). *Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos*. São Paulo, Autores Associados, 2ed, 2008.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Marx, K. & Engels, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo, Editora Moraes, 1983.
- MÉSZÁROS, István. *Educação para além do Capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- LUZ, Nanci Stancki da. (org) *Tecnologia e Trabalho: Desafio na construção da Interdisciplinaridade*. Curitiba, SINDUTF-PR, 2011.
- SILVA, Dinorá Fraga da & SOUZA, Nádia Geisa S. da. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. Porto Alegre, Editora da Universidade, Faced/UFRGS, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo. Cortes, 1991.



# LIMITES E DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

ANDRÉIA ORSATO<sup>10</sup>

## A Sociologia como disciplina

O presente artigo discute os limites e os desafios para o ensino de Sociologia no ensino médio vivenciado ao longo de minha experiência docente. Pretende-se problematizar o significado da disciplina enquanto instrumento de compreensão da realidade social, bem como pensar a introdução da mesma no contexto da organização dos currículos escolares, o que exige um debate mais amplo em torno da própria educação.

A Sociologia é uma disciplina que nasceu e se desenvolveu no contexto da sociedade capitalista. É um produto da modernidade, de um projeto de modernidade, mesmo que inconcluso, visto que não cumpriu suas promessas, entre as quais a valorização do indivíduo, o direito à crítica e a autonomia da ação. É a partir da não resposta aos problemas da urbanização e da industrialização crescente que surge a Sociologia no intuito de compreender a nova realidade social que se desenhava. Mais do que isso, a Sociologia é uma resposta às necessidades de explicar e entender as transformações que

---

<sup>10</sup> ORSATO é bacharel, licenciada e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas, doutorada em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas – Visconde da Graça.

passaram a ocorrer a partir do final do século XVIII no contexto do desenvolvimento da sociedade capitalista no mundo ocidental.

Nas palavras de Rodrigues (2000, p.10) podemos perceber que a reflexão sociológica, desde seu início, está balizada pela seguinte questão: “como compreender as maravilhas e atrocidades sociais deste novo mundo que se abriu com o desenvolvimento da grande indústria moderna e da sociedade dividida em classes?”.

Desde seu surgimento, a Sociologia se constituiu num “projeto intelectual tenso e contraditório” (Martins, 2007, p.7), na medida em que, pode ser entendida, por um lado, como um instrumento a serviço das classes dominantes, como a expressão do pensamento conservador e um meio de manter o “controle social”, de preservar a ordem constituída. Por outro lado, a Sociologia também pode ser vista como uma expressão teórica dos movimentos revolucionários, de “esquerda” e, por isso mesmo, se constituiria numa ameaça à conservação de determinados regimes políticos, entre os quais, as ditaduras militares que, em todo o continente latino-americano se demonstraram avessas às pesquisas e aos conhecimentos sociológicos (Sarandy, 2004).

Essa contradição percebida no interior dessa ciência pode ser interpretada a partir do fato de que, além de buscar interpretações para as transformações sociais, a Sociologia carrega consigo o objetivo de explicar as permanências que ocorrem nas sociedades. Mais do que isto, para além da interpretação da realidade, a Sociologia sempre buscou indicar possíveis alternativas de mudanças sociais, propôs, desde seu surgimento, a intervir na realidade social.

A partir da constituição da Sociologia enquanto uma disciplina acadêmica, a despeito das contradições internas quanto

às suas linhas teóricas, paradigmas e estratégias metodológicas, a Sociologia também passou a ser tema debatido no âmbito de sua implantação, enquanto disciplina obrigatória, nos currículos escolares do ensino médio.

Debater e mesmo refletir sobre a prática pedagógica no âmbito do ensino de Sociologia no ensino médio pressupõe a prévia discussão em torno das concepções de educação e de sociedade que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

### **O papel da educação e as tendências pedagógicas no contexto do ensino da Sociologia**

Falar sobre educação é se reportar a uma das grandes temáticas sociais que perpassam as discussões sobre os rumos das sociedades contemporâneas, bem como, às teorias de transformação e conservação social.

Neste sentido, várias são as tendências filosóficas que podem orientar o trabalho docente, entre as quais, de acordo com Cipriano Luckesi (1994), podemos destacar três: a concepção transformadora, a redentora e a reprodutiva. A perspectiva redentora está calcada em um caráter otimista a respeito do poder da educação sobre a sociedade, o que a torna um meio para corrigir os “desvios”, buscando integrar harmonicamente todos os indivíduos na sociedade, ou seja, “curar a sociedade de suas mazelas, adaptando os indivíduos ao modelo ideal de sociedade” (Luckesi, 1994, p.49).

Por outro lado, a tendência reprodutivista compreende a educação como uma instância sempre a serviço do modelo dominante de sociedade, reproduzindo o modelo social vigente. Nesta corrente podemos destacar, sobretudo, a concepção de Althusser (1985), para quem a escola é o principal aparelho ideológico do Estado contribuindo para reproduzir

as relações de produção. Tal análise não permite o mínimo de abertura no sentido de garantir autonomia para o professor, nem para a escola como uma instituição da sociedade ao produzir ou trocar seja conhecimento, seja a perspectiva de qualquer alteração em termos de relações sociais; ela será *toujours*, uma forma de reprodução da ideologia dominante.

Em contrapartida, na vertente transformadora, a educação é compreendida como uma mediação de um projeto social sendo, portanto, denominada de “crítica”, na medida em que compreende a educação a partir de determinantes sociais, o que possibilita um agir estratégico.

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Tadeu Tomaz da Silva (1992), aponta que a teoria crítica a partir do final dos anos 60 baseada em análises de cunho marxista, enfatizava o aspecto reprodutivo de uma estrutura social marcadamente desigual que cumpria a educação. No entanto, a teoria crítica tem tomado outros rumos e hoje, segundo o autor, se acredita que,

(...) nem tudo em educação contribui para reproduzir o existente, fazendo com isto a sua parte na manutenção de relações sociais assimétricas e de exploração. A educação *também* gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. Em suma, teorizava-se que a educação não apenas reproduz – ela também produz (Silva, 1992, p.59).

assim, ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só *políticos*, mas também *sociais* e *econômicos* (Luckesi, 1994, p. 49)

Nesta direção parece conveniente salientar que educação e escola são potencialmente reprodutoras das relações de dominação e poder, porém, podem servir, do mesmo modo, como produtoras de novas relações sociais. Entre os elementos que contribuem para a reprodução, Silva (1992, p.62-63) assinala as divisões do sistema escolar que correspondem às divisões sociais, ou seja, uma escola que produz um trabalhador manual e outra o trabalhador mental, vale dizer, há uma “estratificação do conhecimento escolar [que] é ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social”. Esse processo ocorre por meio da elaboração do currículo e pela metodologia utilizada para o trabalho conjuntamente com o conteúdo definido.

Além destes elementos Silva (1992) aponta ainda para outras características da escola que reproduziriam as estruturas sociais, entre elas, a arquitetura, a sala de aula, a definição de espaço, a divisão em séries, a administração, o tempo, a divisão e a classificação do conhecimento em diferentes disciplinas e matérias, material utilizado, entre outras.

Segundo o autor, a teoria crítica deve buscar teorizar, tanto sobre a reprodução quanto sobre a mudança, a manutenção das estruturas e a possibilidade de sua transformação.

Sem uma teoria da reprodução, estaremos cegos, agindo de forma errática e inconscientes sobre o que determina nossas ações. Sem uma teoria da produção, estaremos incapacitados, ignorantes de nosso papel numa dinâmica social que estará se movimentando, produzindo ou reproduzindo, de qualquer forma. É no cruzamento de ambas que reside a promessa de uma teoria crítica em educação que não nos torne nem prisioneiros da ideologia da livre determinação, nem amarrados pela camisa-de-força da idéia de que somos

apenas e inexoravelmente portadores das estruturas (Silva, 1992, p.71).

Conjuntamente com esta postura crítica do papel da educação na sociedade e de transformação das relações sociais postas, tem-se igualmente a possibilidade de discutir algumas concepções pedagógicas, ou seja, as tendências teóricas que buscam dar conta da orientação e prática educacional em variados contextos. Neste sentido, observam-se duas grandes linhas de abordagem: A) as pedagogias liberais (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista) e B) as pedagogias progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), as quais divergem, sobretudo, em relação às finalidades sociais da escola (Luckesi, 1994, p.53-54).

A pedagogia liberal, de acordo com Luckesi (1994), representa a visão de escola das sociedades de classes, como justificção da ordem capitalista ao passo que defende a liberdade e os interesses individuais. De maneira geral, todas as suas subdivisões estão associadas à ideia de manutenção de um *status quo* e se valem dos aspectos culturais para desenvolver as aptidões individuais, desconsiderando as desigualdades de condições, ao passo que exalta a igualdade de oportunidades.

Já, as pedagogias progressistas partem de uma análise crítica das realidades sociais ressaltando as finalidades sociopolíticas da educação. Dentre as correntes inseridas nas pedagogias progressistas, destaca-se, na experiência com o ensino de Sociologia, a que diz respeito à tendência progressista crítico-social dos conteúdos, na qual há uma valorização da ação pedagógica inserida na prática social concreta. A escola se apresenta, nesse caso, como a mediação entre o individual e

o social resultando num saber criticamente reelaborado, conforme aponta Luckesi (1994).

O papel da escola está calcado, desde este ponto de vista, sob a difusão de conteúdos que estejam em consonância com a realidade social dos educandos, os conteúdos universais culturais são ressignificados face às realidades sociais, sendo possível também uma reavaliação crítica deste conteúdo. Em relação à afinidade educador-educando, observa-se a intenção de que o primeiro seja um mediador da relação meio-sujeito excluindo a não-diretividade (Luckesi, 1994).

A partir dessa visão geral a respeito das tendências filosóficas do trabalho docente e das finalidades sociais da escola, desde as concepções pedagógicas expostas, destaco que a efetivação da experiência com o ensino de Sociologia está assentada sob a perspectiva crítica que pode assumir a escola e a educação nas sociedades contemporâneas. Ressalto, contudo, que esta não é uma tarefa fácil, tampouco, em inúmeras ocasiões, logra o êxito pretendido em função de uma gama de interesses e relações de poder que estão subentendidas nas relações educador-educando e escola-sociedade, ou escola-manutenção-transformação da ordem social vigente.

Neste sentido, entendo que a disciplina de Sociologia desempenha um papel fundamental no questionamento de algumas relações postas e contribui de forma significativa para as transformações das relações sociais desiguais, senão ao menos possibilita um olhar crítico sobre a sociedade. Ou seja, ela contribui para a formação do pensamento crítico, para a constituição de indivíduos autônomos que consigam pensar de forma independente e possam colo-

car suas próprias perguntas. Além disso, importante salientar que a Sociologia incomoda porque revela aspectos da sociedade que indivíduos ou grupos se empenham em ocultar, como lembra Bourdieu (2001). Por fim, noto ainda que a Sociologia permite exercer a imaginação sociológica, como assinala Wrigth Mills, ao passo que instrumentaliza os sujeitos para que possam analisar e relacionar conceitos e teorias com situações do seu cotidiano (Mills, 1969, *apud* Tomazi, 2010).

Não por acaso, uma perspectiva educacional fundada neste pressuposto enfrentou e arca com uma série de obstáculos para sua concretização. Há vários aspectos que contribuem para frear a efetivação de uma educação nestes moldes, destaque o currículo como parte de um jogo de poder. Portanto, um empreendimento político e, como tal, se apresenta como uma barreira para um projeto de transformação social, de legitimação e de oficialização de disciplinas como, por exemplo, o ensino da Sociologia, que tenham o intuito de transformação e crítica social.

Ao que concerne ao aspecto curricular é importante destacar o papel dos currículos escolares e o que eles escondem, o que por meio deles pode se apreender, mas que ao mesmo tempo não está dito, porém, orienta a ação e clarifica a percepção de mundo dos educadores.

(...) o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola

e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Nesse nível, a política curricular tem de ser lida, ao menos em parte, como representação de outra coisa, como um mito (...). “Elas estão ali como um signo, como um significante” (Silva, 1999, p.10-11).

A partir deste ponto de vista, o currículo pode ser interpretado como um importante elemento simbólico que, além de definir o conhecimento válido, define as formas também válidas de adquiri-lo, o que por consequência, “estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 1999, p.11-12). O currículo pode então ser concebido a partir de quatro perspectivas: A) Tradicional: concepção conservadora da cultura e do conhecimento, bem como, da função social da escola e da educação; B) Tecnicista: enfatiza uma dimensão instrumental, utilitarista e econômica da educação; C) Crítica: neomarxista, baseada na ideia da escola e da educação como reprodutoras das estruturas sociais; D) Pós-estruturalista: retoma e reformula a teoria crítica neomarxista enfatizando o currículo como prática cultural e de significação (Silva, 1999, p. 12-13).

A partir da concepção pós-estruturalista de currículo, podemos compreender a cultura e o conhecimento como relações sociais, vale dizer, dinâmicas e, como tais, assim como o currículo, não pode ser visto fora das relações de poder. Se, conforme Silva (1999, p.27), de acordo com a tradição crítica, o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, divisões sociais, identidades divididas e classes sociais antagônicas, hoje, ele também é produtor e organizador de identidades culturais, de gênero, raciais e sexuais, o que o torna não um mero transmissor de conhecimento, mas um agente produtor de nós mesmos.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas o projeto educacional hegemônico está a serviço do mercado, o qual compreende a educação apenas como um instrumental.

Sabemos o que essa educação vai produzir, o que ela quer produzir: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência dos mecanismos de mercado; de outro, a grande massa de indivíduos disponíveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fileira, cada vez maior, de desempregados (Silva, 1999, p. 28).

Neste contexto, a política curricular estaria a serviço de um projeto dominante, o qual expressaria, então, suas visões e seus significados na tentativa de reforçá-los, bem como conferir legitimidade e autoridade a tal projeto. Nesta concepção hegemônica de currículo e de educação, não houve e não há espaço para o ensino de disciplinas voltadas para a crítica social e para uma visão humanista da sociedade. A prioridade foi e não obstante é, o ensino de disciplinas assentadas num pressuposto tecnicista e de formação de mão-de-obra, reproduzindo as estruturas sociais vigentes. Dessa maneira, o ensino de Sociologia foi, por um longo período da história da educação em nosso país, relegado a um segundo plano e excluído dos currículos escolares oficiais. Dessa forma:

lembra que “a presença ou ausência dessa disciplina estiveram sempre relacionados ao contexto político do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e especialmente à visão dos elaboradores das reformas educacionais no que diz respeito à relação entre ciência, educação e sociedade” (Santos, 2004, p.131).

Destaca ainda que as reformas no ensino médio, resultado do contexto econômico, social e intelectual de cada período histórico, transitaram por dois pólos conceituais, ambos sempre apresentados de forma antagônica: a concepção clássica ou humanista e a concepção científica ou pragmática. Nesse debate a Sociologia foi incluída e excluída do currículo escolar dependendo de qual concepção epistemológica predominou.

A introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio nos currículos escolares brasileiros tem assim um histórico de lutas que data do final do século XIX. De acordo com Lejeune Carvalho (2004), a primeira iniciativa no sentido de incluir a disciplina nas escolas foi levada a cabo por Benjamin Constant em 1891, então ministro da educação do governo Floriano Peixoto, com clara orientação positivista. Entretanto, a primeira escola a introduzir a disciplina no Ensino Médio foi a Escola Dom Pedro II no Rio de Janeiro, em 1925. Três anos mais tarde, a disciplina passou a ser obrigatória nas escolas normais do Distrito Federal e da cidade de Recife.

Em 1931, houve um avanço mais significativo em relação à Sociologia nas escolas de Ensino Médio, quando, o ministro da educação do Governo Vargas, Francisco Campos, propôs a obrigatoriedade do ensino da disciplina em nível secundário. Entretanto, em 1942, em outro momento do mesmo governo, o ministro da educação Gustavo Capanema retirou esta obrigatoriedade para as escolas secundárias, mantendo-a apenas nas escolas normais. Porém, a disciplina continuou sendo ministrada até o golpe militar em 1964, quando passou a ser proibida e seus professores presos, cassados ou aposentados compulsoriamente pelo regime militar. O ensino de Sociologia e Filosofia, a partir disso, foi substituído respectivamente pelas disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC) em vigor até meados dos anos 1990 (Carvalho, 2004).

Carvalho (2004), lembra que as eleições de 1978 para o Congresso Nacional acabaram sendo ganhas pela oposição e após 1979, deputados mais progressistas passaram a encaminhar projetos para a reintrodução da disciplina, porém os mesmos esbarraram em alguns governos estaduais e locais.

Em nível nacional o projeto de lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que apresentava a obrigatoriedade do ensino da disciplina foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesta ocasião, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) foi aprovada, mas a disciplina não foi incluída sob o pretexto de que seria uma disciplina com caráter de transversalidade e que, portanto, poderia ser tratada pelas outras matérias curriculares.

Em 1997, foi apresentado pelo ex-deputado Padre Roque (PT/PR) um novo projeto exigindo a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio, o qual após algumas alterações terminou por ser “engavetado” em 2001 pelo presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, sob argumentação de que não haveria recursos disponíveis nem professores habilitados para ministrar a disciplina (Carvalho, 2004).

Após muitas tentativas a Sociologia foi reconhecida em 2006, como disciplina que deveria estar contemplada nos currículos do ensino médio. Tal projeto de lei que contemplou e regulamentou o que se apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a respeito dos conhecimentos que o aluno deve ter não somente de Sociologia, mas também de Antropologia e Ciência Política, ou seja, das Ciências Sociais.

Os PCNs, baseado na Lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases têm como fundamento a construção da cidadania do educando e que este possa decodificar a complexa realidade social.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (PCN, 1999, p.318).

Finalmente, em 2008 as instâncias governamentais aprovaram o projeto e a Sociologia passa a ser obrigatória, a partir da emenda à LDB n.º 11.684 de 2008, em todas as escolas da rede pública e privada de ensino no país. Entretanto, após esta aprovação, outros obstáculos passam a ser enfrentados para sua efetiva implementação, quais sejam, o espaço curricular destinada à disciplina, o conteúdo que deverá ser abordado e a metodologia apropriada, além da falta de material didático adequado.

É a partir dessas reflexões teóricas, de caráter mais amplo, que será apresentada minha experiência com o ensino da sociologia, no ensino médio, destacando alguns pontos principais. Foram essas reflexões que orientaram e seguem norteando a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e é a partir dessas considerações que temos condições de pensar sobre a mesma.

## **A Sociologia no ensino médio: relatos de uma experiência**

A seguir apresentarei algumas considerações a respeito de duas experiências distintas com o ensino de Sociologia no ensino médio, buscando estabelecer algumas relações entre ambas sem, contudo, deixar de assinalar as especificidades de cada contexto.

Destaco inicialmente, uma primeira iniciativa ainda em 2006, quando, no intuito de proporcionar e contribuir para uma formação crítica e humana dos educandos e divulgar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, elaboramos e executamos um projeto de ensino de Sociologia que se constituía, na verdade, em projeto de extensão, o qual estava intitulado “A Sociologia Transcendendo os Muros da Universidade”<sup>11</sup>. O mesmo foi apresentado à Escola Estadual Félix da Cunha, na cidade de Pelotas, obtendo aceite imediato por parte da direção da escola e da professora responsável, a qual nos apresentou duas turmas do terceiro ano do ensino médio para desenvolver o projeto. Importante destacar que até esta data o ensino de Sociologia era facultativo às escolas, públicas e privadas e na instituição na qual desenvolvemos o trabalho existiam as disciplinas de Ensino Religioso e Cidadania, com uma hora/aula semanal, que naquele ano foram substituídas pelo ensino de Sociologia.

A segunda experiência que apresento diz respeito ao ensino de Sociologia, desde 2009, junto ao Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, instituição que oferece formação de nível médio integrada a cursos técnicos, entre os quais, Agropecuária, Agroindústria, Meio Ambiente e Vestuário. A Sociologia foi introduzida na escola em 1993 e desde então, com algumas mudanças, vem sendo ministrada nos diferentes cursos. Digo mudanças, porque atualmente, obedecendo à lei, a Sociologia está presente nas três séries do ensino médio, mas ela já foi ministrada apenas nos segundos anos, com duas horas/aula semanais, e para os primeiros anos, com uma hora/aula semanal. A partir do

---

<sup>11</sup> Registro que a elaboração e execução desse projeto contou com a participação de uma colega de curso, Josiane Carine Wedig e com o auxílio da professora Vera Lúcia dos Santos Schwarz.

ano de 2011 todos os adiantamentos garantem o estudo da disciplina de Sociologia, sendo reservada na grade curricular uma hora/aula semanal em cada um deles. Ressalto que o curso técnico integrado em Meio Ambiente é o único curso de nível médio da escola que reservou em sua organização curricular duas horas/aula semanais para o ensino da disciplina o que, se por um lado, garante maior tempo para desenvolver o conteúdo e propor atividades diferenciadas, por outro, limita essas mesmas iniciativas tendo em vista que o conteúdo programático da disciplina prevê o estudo de questões específicas ao meio ambiente, algo como uma sociologia ambiental dentro da disciplina de Sociologia para o ensino médio, como veremos adiante.

Assim, podemos notar que, em termos de espaço curricular a Sociologia ainda é uma disciplina que precisa se legitimar perante a comunidade escolar. As duas experiências com seu ensino a nível médio apontam para a necessária e constante afirmação da mesma enquanto uma área específica do conhecimento, que tem suas peculiaridades e um objeto de estudo próprio. Em decorrência, a Sociologia não pode ser confundida com as demais disciplinas de humanidades, embora saibamos serem tênues os limites que separam a Sociologia, por exemplo, da História, da Geografia ou da Filosofia. Conforme lembra Flavio Sarandy (2004) é fundamental a construção, por parte da Sociologia, de uma identidade própria, de um discurso de legitimação que as demais disciplinas já construíram, em função da longa tradição escolar que possuem, mesmo que isso implique, para o autor, certa contradição em relação à noção de interdisciplinaridade, comumente discutida nos meios acadêmicos.

Essa falta de legitimidade do campo das Ciências Sociais nas escolas brasileiras fica muito evidente no cotidia-

no dessas instituições, seja de nível médio regular, seja de nível técnico quando, frequentemente, os professores são questionados a respeito do sentido e significado da disciplina de Sociologia no currículo escolar. Não raras vezes essa “dúvida” é levantada no sentido de disputa de poder, para ver quem tem mais influência e quem consegue garantir seu espaço no mesmo; a “dúvida” também surge em momentos tensos, nos espaços de debate da escola enquanto instituição promotora do ensino. São nestas ocasiões que a Sociologia é apontada como a responsável pelas falhas, limites ou deficiências na formação escolar, sobretudo do estudante de nível técnico. Nestes momentos fica muito evidente o que Tomaz Tadeu da Silva (1999) expõe sobre as relações de poder embutidas nos currículos, uma concepção de educação, de escola e de sociedade. Tal entendimento desconsidera que

[...] o conhecimento sociológico é mais profundo e amplo do que a simples formação técnica – representa uma tomada de consciência de aspectos importantes da ação humana e da realidade na qual se manifesta. Adquirir uma visão sociológica do mundo ultrapassa a simples profissionalização, pois, nos mais diversos campos do comportamento humano, o conhecimento sociológico deve levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive (Costa, 1997, s/p).

A contribuição da Sociologia aos educandos permite, desse modo, o estudo e o conhecimento das dinâmicas sociais, das complexidades que permeiam os processos sociais e a realidade que os cerca e na qual estão inseridos, podendo, a partir de então, intervir nessa mesma realidade. Em outras palavras: “essas competências e habilidades fornecem os

elementos necessários para a formação de uma pessoa, de um cidadão e de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação.” (Sarandy, 2004, p. 123).

O debate sobre a relevância da Sociologia no ensino médio além de destacar a questão de sua especificidade enquanto disciplina, refere-se, do mesmo modo, aos conteúdos que compõem o programa da disciplina. Na primeira experiência com o ensino de Sociologia na Escola Félix da Cunha, tendo em vista que a mesma não tinha a disciplina, fizemos uma breve pesquisa nas escolas da cidade de Pelotas que ofertavam a Sociologia no ensino médio. A partir dos dados coletados, organizamos o conteúdo programático em temas a serem trabalhados, respeitando as três áreas de conhecimentos das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Desse modo, para aquele projeto foram contemplados os seguintes eixos de discussão: o surgimento da Sociologia, instituições políticas, cultura e movimentos sociais, cada qual sendo subdividido em subtens, conforme quadro a seguir.

**Quadro 1 – Conteúdo desenvolvido na disciplina de Sociologia no projeto “A Sociologia Transcendendo os Muros da Universidade”.**

TEMA	CONTEÚDO
O surgimento da sociologia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contexto do surgimento da sociologia</li><li>• A sociologia no contexto latino-americano e brasileiro</li></ul> Os clássicos da sociologia

Instituições políticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado</li> <li>• Governo (formas e sistemas)</li> <li>• Partidos políticos</li> <li>• Poder</li> <li>• Democracia</li> </ul>
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos de cultura</li> <li>• Identidade cultural</li> <li>• Patrimônio cultural</li> <li>• Multiculturalismo</li> <li>• Aculturação</li> <li>• Contracultura</li> </ul>
Movimentos sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de movimentos sociais</li> <li>• A questão do conflito e a ação coletiva</li> <li>• Os movimentos sociais no Brasil</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Esta organização dos conteúdos por temas e suas subdivisões também norteia o ensino de Sociologia até o presente momento, quanto ainda não se definiu, a nível nacional, um programa mínimo comum em todas as escolas que ofertam a disciplina. O quadro abaixo demonstra os temas trabalhados em cada série do ensino médio em todos os cursos técnicos na escola em que atuo. A última coluna está reservada para o conteúdo específico trabalhado junto ao curso Técnico em Meio Ambiente, que é um adicional, justificando perante a estrutura curricular, sua carga horária superior em relação aos demais cursos de nível que a escola oferece à comunidade.

**Quadro 2 – Conteúdo desenvolvido na disciplina de Sociologia junto ao IFSul – Campus Pelotas Visconde da Graça.**

Ano		Meio Ambiente (adicional)
1º ano ensino médio		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentos Sociais e Movimentos ambientalistas</li> <li>• Ecologia</li> <li>• Cidadania e Consciência Ecológica</li> <li>• Responsabilidade Ecológica</li> <li>• Ambiente</li> <li>• Biodiversidade</li> <li>• Sustentabilidade</li> <li>• Produtos Orgânicos</li> <li>• Agroecologia</li> <li>• Ecovilas</li> <li>• Fatores Conjunturais, Estruturais da Degradação Ambiental</li> <li>• Desenvolvimento Socialmente Sustentável</li> <li>• ECO 92</li> <li>• Agenda 21</li> </ul>

<p><b>2º ano ensino médio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações sociais e raciais no Brasil</li> <li>• Violência, miséria e desigualdades sociais</li> <li>• Cultura</li> <li>• Formas de organização social e política</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão ambiental: Democracia liberal e preservação ambiental;</li> <li>• Agricultura e sustentabilidade</li> <li>• Agricultura familiar sustentável</li> <li>• Educação conservacionista e educação ambiental</li> <li>• Práticas de economia solidária</li> </ul>
<p><b>3º ano ensino médio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A historicidade e a filosofia do trabalho</li> <li>• Educação, trabalho e novas tecnologias no Brasil</li> <li>• Comunicação e alienação</li> <li>• Associativismo e cooperativismo no Brasil</li> <li>• Produção agrícola familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ordem ambiental internacional</li> <li>• Políticas ambientais e sustentabilidade</li> <li>• Sustentabilidade e ações comunitárias.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir dos conteúdos programáticos contidos nos planos de ensino da disciplina.

Diante desses dados, fica evidente a grande quantidade de conteúdos trabalhados em curto espaço de tempo, resultando na dificuldade em concluir trabalhos e atividades no período de uma hora/aula semanal. Constitui desafio também no ensino de Sociologia perante este contexto, uma lingua-

gem adequada, buscando integrar a realidade de cada curso técnico à disciplina de Sociologia, assim como, o emprego de metodologias apropriadas aos conteúdos, ao número de alunos por turma e à idade dos educandos.

Outro fator que pode ser destacado é a falta de material didático disponível como suporte teórico para auxiliar o professor e ao educando também. A adoção do livro didático, com todas as suas limitações, ainda parece ser uma alternativa face às condições em que a disciplina vem sendo ministrada, desde que, obviamente, seja utilizado de forma adequada, mais, no meu entendimento, como um instrumento de apoio, de complemento do que propriamente como o elemento principal da disciplina.

Além disso, há o desafio de trabalhar com adolescentes num contexto escolar marcado por uma carga horária bastante elevada, a qual faz com que eles passem a semana toda, nos turnos manhã e tarde na escola, o que os impossibilita de desenvolverem outras atividades. O peso dessa sobrecarga fica evidente, por exemplo, quando o trimestre está chegando ao fim, momento no qual falta às aulas, cansaço e estresse se tornam mais visíveis. Cabe ao professor a sensibilidade de apreender esse contexto e buscar soluções para contornar a situação.

Nesse particular, cabe lembrar que diferentes metodologias podem ser utilizadas no ensino de Sociologia, entre elas, destaco aulas expositivas, apresentação de vídeos, realização de trabalhos individuais ou em grupos, dinâmicas, uso de músicas, poemas e a proposição de saídas de campo. Isso significa demonstrar aos educandos que é possível diversificar a forma como se pode aprender, debater e refletir sobre a realidade social. Dessas atividades podemos obter resultados inesperados, mas que nos surpreendem positivamente ao pas-

so que despertam maior curiosidade dos educandos a respeito das temáticas em debate, problematizando a própria realidade em que estão inseridos.

Contudo, como destaca Sarandy (2004) mais importante do que os conteúdos e as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, é o contato com as teorias sociológicas o que permitirá que os educandos desenvolvam

“uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina poderá produzir. [...] seja qual for o conteúdo, ele será sempre um meio para atingir um fim, que é o desenvolvimento da percepção sociológica” (Sarandy, 2004, p. 126-127).

Poranto, para o autor, através do arcabouço conceitual da Sociologia é possível perceber as representações sociais e compreendê-las desde uma nova perspectiva, elas mesmas como produtos das relações sociais.

## **Considerações finais**

A título de fechamento enfatizo que muitas são as limitações encontradas para o ensino da Sociologia no ensino médio, contudo, desde a primeira experiência em 2006 até o presente, é possível notar alguns avanços em termos de materiais disponíveis para auxiliar o professor. Hoje temos acesso a livros com linguagem mais apropriada, revistas específicas, além disso, há na academia uma preocupação maior em produzir material destinado a esse público, o que vem somar aos esforços realizados individualmente por cada professor que ministra a disciplina.

Outro ponto que merece ser destacado é a persistente resistência em dar espaço à Sociologia nos currículos escola-

res, o que, como foi debatido é o produto de uma concepção específica de educação e de sociedade, o que faz com que o currículo esteja permeado por relações de poder. Com uma carga horária maior do que uma hora/aula semanal o professor encontraria mais condições para desenvolver atividades e conteúdos.

Mesmo assim, algumas experiências positivas que ocorreram ao longo do período em que ministrou a disciplina merecem ser destacadas, entre elas, a aceitação da mesma por parte dos alunos, mencionada em avaliação realizada em uma das escolas, na qual os alunos destacaram a contribuição da Sociologia em sua formação. Além da percepção de algumas transformações que ocorreram no mundo ao longo dos séculos, outra compreensão da sociedade, a discussão sobre inúmeros assuntos e a mudança no modo de compreender as relações sociais e, por fim, conteúdos que fizeram refletir sobre o mundo. Um dos estudantes afirmou: “Não tenho nada a acrescentar, mas sim a agradecer, porque com estas aulas pude me tornar uma pessoa com um pensamento totalmente diferente”.

Mais recentemente, a partir de uma dinâmica proposta em sala de aula, os estudantes organizaram uma Semana Acadêmica do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente. Outro exemplo se refere ao contato que os educandos estabeleceram, a partir da proposta de um trabalho em grupo, com comunidades indígenas localizadas no interior da cidade de Pelotas e com um grupo de dança em encontro realizado na Argentina. Ainda lembro algumas saídas de campo realizadas em agroindústrias e propriedades de produção agroecológica na região de Pelotas, as quais permitiram um contato com a realidade e com os conceitos que se desejava demonstrar em sala de aula. Sem dúvida, valem mais que tantas explicações e

exemplos abstratos formulados durante a aula e das quais não conseguiam perceber viabilidade.

Esses exemplos servem para demonstrar que a Sociologia permite aos jovens um contato com outras realidades, com uma nova compreensão de sociedade, uma maneira diferente de ver o diferente. É dessa maneira que percebo a importância e a necessidade da Sociologia no ensino médio: como uma disciplina que possibilita aos estudantes desenvolver a imaginação sociológica, refletir, criticar, analisar, ver a realidade sob um novo ponto de vista e que possam, a partir desse novo olhar, incidir sobre a realidade em que vivem, com uma perspectiva transformadora dessa mesma realidade. Por fim, essas experiências me permitem reafirmar, nas palavras de Zygmunt Bauman (2001, p.246) que “Não há escolha entre maneiras “engajadas” e “neutras” de fazer sociologia. Uma sociologia descomprometida é uma impossibilidade”.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: \_\_\_\_\_(org.). *Sociologia e Ensino*

- em Debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004, p.17-28.
- COSTA, Cristina. *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Editora Moderna, 2ed., 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, Carlos Benedito. *O que é Sociologia*. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passo, 2007.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SANTOS, Mario Bispo dos. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004, p131-180.
- SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004, p113-130.
- SILVA, Tadeu Tomaz da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p.59-71
- \_\_\_\_\_. O currículo como prática de significação. In: *O currículo como fetiche: a poética e a política do contexto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.7-29.
- TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2010.



# ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS OU METODOLOGIAS ALTERNATIVAS?

FABÍOLA MATTOS PEREIRA

## Apresentação

A participação na mesa redonda sobre “Alternativas metodológicas para o ensino de Sociologia” foi uma surpresa e um desafio. Surpresa, pois as pesquisas desenvolvidas e as quais dedico algum tempo, desde a formação no Curso de Ciências Sociais desta Universidade, em nada se relacionam com o tema que será abordado. E desafio, pois considero uma questão permanente e em construção, que todos os educadores se envolvem no seu fazer cotidiano, e por esta razão, a questão sobre metodologia no ensino de Sociologia se apresenta como igualmente instigante para ser debatida. Assim, por estes motivos, o ponto de partida desta apresentação, será o do campo das experiências profissionais / pessoais desenvolvidas junto aos alunos e alunas do ensino médio, pertencentes a diferentes instituições educativas.

Torna-se, por isso, necessário salientar que as ponderações e argumentações apresentadas são resultado de um esforço reflexivo em torno destas práticas, e neste sentido, um olhar muito particular sobre a ação docente e o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A atuação profissional enfatizada nesta apresentação, é resultado da atividade docente realizada desde o ano de 2008, quando professora substituta de Sociologia numa instituição pública, passando pela iniciativa privada, e chegando novamente a uma instituição pública. Na abordagem destes dife-

rentes espaços, enfatizou-se o ensino médio, embora o trabalho docente desenvolvido tenha ocorrido em dois diferentes níveis (tanto médio quanto superior), obviamente por se tratar do tema em discussão desta mesa, procurou-se apresentar algumas alternativas metodológicas utilizadas com este público. Salienta-se que em algumas circunstâncias as mesmas metodologias foram utilizadas com alunos do Ensino Superior, considerando-se a especificidade e interesse e enfatizando-se aspectos avaliativos de modo diferenciado.

A partir da análise da prática docente, estabeleceram-se alguns pontos de encontro com a literatura e legislação vigentes, tecendo considerações sobre a especificidade do ensino de Sociologia no Nível Médio.

De modo particular, nesta apresentação, tem-se como premissa que a Sociologia no Ensino Médio, deva pautar-se pela discussão teórica, clássica e contemporânea, orientando-se a partir de temas sociológicos, que tenham como uma de suas competências e habilidades conforme enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),

Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum”; e também, dentre outras a de “Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 43).

Assim, a questão de fundo que permeia este texto defende dois aspectos centrais: a primeira, a de que não deve o educador, eximir-se da tarefa de apresentar os referenciais e a especificidade desta área do conhecimento; e segundo que a metodologia de construção deste conhecimento, considere a particularidade

do público, contribuindo para a formação cidadã e promoção de novas leituras e reflexões sobre as realidades sociais e culturais, conforme supracitado.

Nesta direção, apresenta-se inicialmente a reflexão sobre metodologia no ensino da Sociologia, passando-se em seguida para a importância da metodologia nas Ciências Sociais, fechando-se com a apresentação de experiências no ensino médio, que vinculam a metodologia das Ciências Sociais com a do ensino de Sociologia, isto é, da utilização do método das Ciências Sociais, como ferramenta metodológica de ensino.

### **Reflexões pertinentes ao tema da mesa: alternativas metodológicas ou metodologias alternativas?**

A fim de promover a aproximação com o tema da mesa, traz-se para reflexão uma preocupação dentre tantas que cercam a docência, qual seja a de utilizar-se de ferramentas que sirvam efetivamente para a promoção da aprendizagem.

Para isto, deseja-se defender uma questão central, a da formação do profissional – professor de Sociologia. Para problematizar trago uma contribuição extraída do Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica sob número 22/2008, que versa sobre a implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Dentre algumas ponderações, cito a que refere ao Projeto de Resolução, proposto pelo então presidente da Câmara de Educação Básica, Cesar Callegari defende que:

Os Sistemas de Ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professo-

res qualificados para o seu adequado desenvolvimento além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas (Parecer CNE/CEB Nº:22/2008, p. 7).

Amparando-se neste extrato, implicitamente, se coloca o problema da formação e qualificação do professor que deverá desenvolver os componentes da Sociologia, não ficando contudo, claramente especificado a área de formação do referido profissional. Assim, seria possível, como se tem percebido em muitos casos, a condução da Sociologia no Ensino Médio por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, quando não raro, situações em que presente na grade de horários, e não ministrada enquanto tal, servindo em algumas situações para a realização de atividades pedagógicas ou não de outros componentes curriculares.

Consequentemente, o problema gerado é ainda maior, e que se tem verificado, infelizmente, não com pouca frequência, a de constituir o método como fonte da produção do saber, e não o conhecimento específico a ser refletido em objeto de preocupação metodológica. Assim, em alguns casos se percebe uma confusão, em que as aulas de Sociologia no Ensino Médio, tornaram-se espaços de *debates sobre temas atuais*, não havendo assim rigor quanto ao programa de estudos, a especificidade metodológica e os procedimentos avaliativos.

De modo geral, parece assim ecoar a existência de um paradoxo: conteúdo ou método? Ora, se apostamos no método, é para aperfeiçoar nossa inserção junto aos discentes, para tocá-los e sensibilizá-los ao que propomos discutir, jamais inverter, ou seja, desejar que o método seja o centro de nossa atividade docente. Se assim o fosse, o método seria o fim, o objetivo último de nossa atuação, e não a aprendizagem.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996), defende que ensinar não seja sinônimo de pura transferência. Na obra defende o autor uma série de exigências necessárias para a formação do educador, e dentre elas a de que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (Freire, 1996, p. 23).

Deste modo, depreende-se que uma das atribuições fundamentais do educador seja a de se ter consciência de que a profissão “docente” nada tem de transferência/transmissão de um sujeito que sabe a um outro, despossuído deste saber. Assim, estrategicamente nesta posição, uma dentre tantas, acredita-se que a educação não seja uma ação neutra, objetiva e pura; antes sim, intencional, política e atravessada por conhecimentos de diferentes realidades, dentre eles a de ser uma “forma de intervenção no mundo” e a possuir a partir desta consciência, um profundo “respeito pelos saberes dos educandos”.

Desta maneira ciente desses princípios cabe uma observação no que se refere a atenção que se deve dar ao desenvolvimento consciente da ação docente, e de sua capacidade de intervenção no mundo, qual seja a de ser competente e seguro profissionalmente. Tais atributos, não são inatos como sabemos, vêm de uma atitude laboriosa e de uma concepção que segundo Freire entende que “nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência”.

Pois segundo ele, “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

Assim, o que se deseja enfatizar, amparando-se nesta perspectiva, é a de que a metodologia sozinha não seja sinônima de competência. Insiste-se nisso, pois acredita-se que se deve ter claro que o fim último seja o conhecimento, e o conhecimento das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Para além das abordagens metodológicas, o compromisso fundamental e principal, como insiste inclusive os PCN’s, e que de acordo com a Lei 9493/96 (LDB), estabelece que uma das finalidades centrais do ensino médio, seja a construção da cidadania do educando:

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. [...] Por outro lado, o ensino de Sociologia no ensino médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas (Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, 2000, p. 37).

Ainda nos PCN’s há o entendimento de que :

[...] a reflexão empreendida pelo sociólogo como interpretação da realidade social não deve acontecer no mesmo nível de apreensão do senso comum, porque as questões são construídas em termos de explicação, pela mediação teórico metodológica de natureza própria, por ser um

tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000, p. 38).

É esta atitude que penso ser fundamental para a adoção de qualquer metodologia, e que se ocupe para além do método em si, pois como enfatizado, nossa área do conhecimento possui um corpo teórico próprio que deverá ser apresentado e explorado.

A partir desta defesa, a de que o método deve ocupar um lugar nos planos de ensino e nos cotidianos planos de aula, serão apresentadas algumas experiências junto aos alunos e alunas de Sociologia do Ensino Médio de três instituições de ensino. Tais experiências foram desenvolvidas ao longo de diferentes anos letivos, sempre acompanhando as discussões teóricas desenvolvidas presentes nas ementas e conteúdos previstos para estudo. No entanto, a partir destas vivências, cabe salientar que o plano de ensino se constitui como aliado da proposta de trabalho docente, e por esta razão defende-se que o mesmo seja amplamente debatido e compartilhado com os discentes, esclarecendo-se e construindo alternativas conjuntas, que certamente são mais eficazes e sólidas quando entendidas pelos discentes e utilizadas pelos docentes.

## **Método no campo das Ciências Sociais e método no ensino da Sociologia: algumas aproximações.**

Método, de acordo com o Minidicionário da Língua Portuguesa (1993), é: 1. Procedimento organizado que conduz a um certo resultado. 2. Processo ou técnica de ensino.

Vulgarmente, a metodologia, pressupõe assim, a busca de um caminho para se atingir certos objetivos, obtendo assim resultados, esperados ou não. No caso da docência, o objetivo maior a ser percebido seria o da produção de conhecimento. E deste modo, inúmeras seriam as possibilidades sem abandonar, contudo, os conteúdos que são o fim em utilizar-se de um método, um caminho minimamente seguro e com segurança.

A questão a saber é acerca de qual método se utilizar, ou mais precisamente, de quais métodos dispor. Sim, porque as possibilidades serão ilimitadas. Dirige-se assim para pensar a especificidade do método a ser priorizado no ensino de Sociologia, que antes deve preocupar-se com a particularidade do seu objeto: as relações sociais, os agrupamentos humanos e as suas mais variadas manifestações culturais, econômicas e políticas.

Parto assim, de modo a expor brevemente uma distinção: a de perceber o método em sala e o método em campo. Iniciarei pelo fim!

A primeira observação em torno do método deve ser feita levando-se em consideração, a compreensão de que as Ciências Humanas de modo geral, lidam com pessoas, e assim, implicitamente se encontra em num campo absolutamente imerso em noções previamente concebidas, o do social. Neste sentido, deve ficar claro, que as implicações desta condição apresentam no mínimo um amplo espaço para controvérsias, primeiramente junto aos alunos, que confundem as

afirmações da ciência com as do senso comum; e paralela ou posteriormente, junto a alguns profissionais de outras áreas do conhecimento, em que pese a necessidade de justificação da Sociologia no ensino médio.

Para fins de esclarecimento defendo a partir dos argumentos levantados por Roberto Cardoso de Oliveira (1998), em que expõe em seu texto “O lugar – e em lugar – do método”, que não basta a aplicação de métodos que priorizem a explicação, mais objetivamente empenhada na busca de regularidades metódicas, quando se encontra da área das Ciências Sociais, mas antes sim, que sejam prioritariamente utilizadas metodologias que se ocupem da observação e da compreensão dos fenômenos – e portanto capazes de captar o não metódico, tendo em vista a particularidade que envolve investigações desta natureza.

Deste modo, identificam-se as Ciências Humanas, em grande medida com as metodologias qualitativas, capazes de compreender os comportamentos sociais para além das generalizações e das regularidades. A partir de metodologias como entrevistas semi-estruturadas, observações (participantes ou não) grupos focais, apreende-se a realidade a partir de um olhar interessado, em alguns casos, buscando a objetividade, o ponto de vista dos nativos, sem contudo, negar nossa familiaridade e envolvimento com os interlocutores (Marconi e Lakatos, 2011).

Neste sentido, as pesquisas nas áreas de Ciências Humanas, e, sobretudo, as teorias construídas a partir dessa busca, como apresenta Bourdieu (2007), a da *“lógica imanente às ações e o sentido”*, isto, a teoria da prática, conforme o autor, é tão dificilmente aceita e até respeitada em ambientes fora das academias e instituições de pesquisa.

Assim, é que se depara o docente, com a tarefa de provocar um diálogo e travar discussões que levam algum tempo

para serem dissociadas do senso comum, e, portanto, serem aceitas como resultado de pesquisas e construções teóricas sobre as sociedades. Discussões dessa natureza acirram-se e surgem a todo o momento.

Além dos enfrentamentos e discussões constantes travadas no espaço da sala de aula – com os alunos e suas concepções do mundo da experiência/da leitura/da observação; a disputa pela validade e aceitação enquanto disciplina regular ao lado das de origem técnica / profissionalizante, se apresenta igualmente como desafio, especialmente presente na disputa por cargas horárias, bem como enfrentamentos de ordem teórica: como trabalho, reforma agrária, globalização e sustentabilidade, desigualdades sociais, gênero, entre outros.

Deste modo, a hierarquia vivenciada, sobretudo, pelo estranhamento que a recente (re)inserção da Sociologia no ensino médio remete, traduz-se também na valoração diferenciada entre as disciplinas a serem estudadas com maior prioridade ou ênfase, o que acaba por deparar-se o docente com os seguintes argumentos e indagações: “Para que estudar Sociologia se serei técnico?”; “Essas bolsas (Família e Fome Zero), acomodam os pobres e os incentivam a terem mais filhos”; “Esses do MST são uns baderneiros, que não querem trabalhar”, dentre outras.

Deste modo, podem-se compreender tais valorações diferenciadas, tomando por referência a abordagem apresentada por Bourdieu, em que se apresenta que:

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada

com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (Bourdieu, 1998, p. 35).

No entanto, seria improdutivo não mencionar o despertar, muitas vezes silencioso, de muitos que embora tímidos, vêm na abordagem das Ciências Humanas, uma forma de promover críticas, repensar suas próprias atitudes. E igualmente de colegas professores de outras áreas do conhecimento, comprometidos com as perspectivas sociológicas, e cientes das contribuições da mesma para a inserção no mundo do trabalho ou acadêmico.

Deste modo, chego ao ponto central desta mesa, o de dialogar em torno das metodologias para o ensino de sociologia. Na continuidade, para exemplificar, serão apresentadas algumas estratégias experimentadas ao ensinar sociologia no nível médio.

### **Sobre métodos, ou “A gente gosta é de debater”**

A metodologia em sala de aula faz parte de um dos itens a serem observados quando nas diversas cadeiras estudadas ao longo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na elaboração dos planos de aula. Deve-se enfatizar e apresentar quais serão as metodologias apresentadas, e os recursos consequentemente.

Na experiência cotidiana em sala de aula, muitas vezes, os planos de aula, solicitam um “plano B”, um repensar, para

o encontro seguinte. Para ajudar a reflexão, apresenta-se uma pequena experiência vivenciada junto aos discentes do ensino médio no ano de 2011, e que pode esclarecer o que se deseja argumentar. No início do ano letivo fui interpelada por algumas alunas de uma turma, que defendiam a necessidade de “debater”. Na ocasião, e com uma proposta previamente estabelecida, optou-se por interromper o planejamento que se tinha estabelecido e passei a refletir junto com as mesmas sobre o que se apresentava. Então, a questão sobre a profissão – professor de Sociologia – voltou à cena, o que me diferia de outro profissional de qualquer área, seria senão a postura de promover justamente a abordagem sociológica, com suas complexas discussões e enfoques?

Assim, justifica-se a questão do método como forma de acessar o conhecimento sociológico, não sem antes compreender que o método nas Ciências Sociais possibilita a condução do problema social em sociológico. Em suma, orientou-se pela seguinte questão: “Poderia o método utilizado pelas Ciências Sociais, ser apropriado pelos educandos em sala de aula, e constituir-se numa alternativa metodológica para a Sociologia no ensino médio?”

Em outras palavras, seria facilitada a aprendizagem dos estudantes quando realizados trabalhos de campo, entrevistas, observações participantes, entre outras? Pois bem, foi esta a preocupação que orientou o que será apresentado na continuidade, ou seja, para além do debate, como sugeriram alguns alunos, uma proposta de construção do conhecimento a partir do mergulho na metodologia científica utilizada pelas Ciências Sociais.

## **Relatando alternativas metodológicas na Sociologia no Ensino Médio: refletindo sobre a ação docente**

A seguir, serão apresentadas algumas experiências decorrentes do exercício docente junto ao Ensino Médio. Tais vivências, ocorridas ao longo de três anos, ocorreram em três diferentes instituições de ensino e orientaram-se basicamente pela reflexão sociológica amparando-se em alguns referenciais teóricos, os quais motivaram a realização de trabalho de campo, e da análise do ponto de vista dos nativos, segundo a perspectiva antropológica.

### **Experiência 1: Trabalho de Campo – Movimentos Sociais**

**Público:** Alunos de curso técnico integrado

**Execução:** 01 bimestre letivo

**Conteúdo:** Movimentos Sociais e a construção da identidade coletiva

**Objetivos:** promover a reflexão discente em torno das categorias sociológicas estudadas, partindo-se da vivência colocada na aproximação com sujeitos envolvidos em movimentos sociais.

#### **Orientações realizadas:**

- A partir da abordagem qualitativa, realizar entrevistas com participantes dos movimentos sociais da cidade de Pelotas e Região, de modo a perceber suas motivações, dificuldades e ideologias;
- Organização do trabalho escrito;
- Apresentação oral.

### **Experiência 2: Projeto de extensão – Rádio**

**Público:** Alunos de ensino médio

**Execução:** 01 semestre letivo

**Conteúdo:** Cidadania e comunicação

**Objetivos:**

- Verificar e testar os usos e possibilidades da mídia rádio como ferramenta de aprendizagem e exercício de cidadania;
- Promover a reflexão crítica sobre as temáticas apresentadas nos programas mensais, de forma a problematizar, contextualizar e analisar criticamente os assuntos abordados;
- Promover o protagonismo juvenil de forma a organizar espaços de participação política e cidadã dentro do ambiente educacional.

**Orientações realizadas:**

- Planejamento semanal com o grupo sorteado;
- Constituição grupo de estudos;
- Apresentação quinzenal dos programas de rádio com temáticas escolhidas e preparadas pelos alunos participantes; (entrevistas, TOP 5, discussão teórica...)
- Avaliações bimestrais.

**Experiência 3: Trabalho de campo – Sustentabilidade e agroecologia**

**Público:** Alunos de ensino técnico integrado

**Execução:** 01 semestre letivo

**Conteúdo:** Sustentabilidade, agroecologia e movimentos ambientalistas

**Objetivos:**

- Promover discussão sobre a temática, apoiando-se em referenciais teóricos das Ciências Sociais,
- Apoiando-se na metodologia de trabalho de campo, com a utilização de entrevistas, utilizar observações etnográficas e o uso de diário de campo, compreender as estratégias de produção orgânica, como alternativas ao modo de produção agrícola convencional;
- Proporcionar, a partir de saída de campo, a aproximação da turma com produtores rurais orgânicos;

– Elaborar relatório de pesquisa, apresentando-se neste os resultados e as discussões teóricas desenvolvidas pelos discentes.

**Orientações:**

- Organização em grupos;
- Leitura textos de apoio;
- Elaboração roteiro de investigação;
- Saída de campo;
- Tabulação dos dados;
- Elaboração do relatório;
- Apresentação oral e escrita.

A partir da observação destas experiências, percebe-se a centralidade da metodologia das Ciências Sociais como apoio ao processo de aprendizagem no ensino médio. As discussões realizadas, as leituras de apoio, interligam-se de modo a contribuir com as metodologias que utilizadas na continuidade, possibilitando ao discente repensar as concepções advindas do senso comum, as quais não são desfeitas exclusivamente a partir de debates e embates argumentativos.

Assim, a metodologia se faz como parte do processo de aprendizagem, não possuindo um fim em si mesma, antes sim serve para orientar a busca, organizando as perguntas a serem realizadas, respondendo dúvidas e desvelando atitudes preconcebidas e mascaradas a partir dos diferentes referenciais que constituem o senso comum tão amplamente reproduzido e pouco questionado.

Caberia ainda refletir sobre a formação do profissional que atua com a Sociologia no Ensino Médio. Sobretudo, retomando a argumentação que iniciou esta apresentação, deseja-se insistir na necessidade de profissionais qualificados, que compreendam o sentido que cerca a construção da cidadania.

Assim, evidenciando-se as orientações previstas nos PCN's, acredita-se que:

tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar / explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado (grifos do autor), o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário.

Por fim, gostaria de enfatizar a docência enquanto busca, exigência de permanente pesquisa e procura. De Paulo Freire em seu livro "Pedagogia da Autonomia", aprendemos que ensinar exige pesquisa. Nas palavras do autor:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997 p. 32).

Deste modo, na condição de professores-pesquisadores, alimentaríamos constantemente a busca, o desejo de compreen-

der as relações dos indivíduos com a sociedade, para além da transmissão de conteúdos, quem sabe abrir-se-ia espaço para a construção de novas estratégias de ação. Mas, por enquanto, nos contentemos em consolidar espaços e testar estratégias metodológicas para a inserção gradual e de qualidade da Sociologia no Ensino Médio, demonstrando a partir da especificidade desta área do conhecimento, e com o apoio de seu método, as contribuições e reflexões que poderão contribuir para a cidadania e a reflexão crítica das próximas gerações.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 9. ed.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010. 7. ed.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1998.



# PRÁTICA EDUCATIVA EM PROJETOS DE EXTENSÃO COMUNITÁRIA

DRA LUCIA ANELLO<sup>12</sup>

DRA MARIA ODETE DA ROSA PEREIRA<sup>13</sup>

RODRIGO PEREIRA<sup>14</sup>

MAURÍCIO DA SILVA LOPES<sup>15</sup>

LEONARDO SOARES<sup>16</sup>

## Apresentação

Este trabalho resulta de uma articulação entre a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), quando se realizou uma troca de experiências entre os estudantes de licenciatura que participam do PIBID (Pelotas) e a coordenação das ações socioeducativas do Projeto LARUS (Monitoramento Ambiental Cidadão) desenvolvido pelo Museu Oceanográfico da FURG (Rio Grande) com financiamento da PETROBRAS.

O trabalho busca uma reflexão sobre as ações educativas que permeiam projetos de extensão comunitária na compreensão de que tais práticas são fundamentais na formação docente, como também poderão se tornar parte integrante da vida do profissional da educação. Dessa forma, se considerou como parâmetro que o processo educativo não se dá apenas

---

<sup>12</sup> Dra em educação ambiental (FURG), coordenadora socioambiental LARUS.

<sup>13</sup> Dra em Educação Ambiental (FURG) – Coordenação geral LARUS.

<sup>14</sup> Estudante de doutorado da FURG, bolsista do LARUS.

<sup>15</sup> Historiador bolsista do LARUS.

<sup>16</sup> Arte educador, bolsista do LARUS.

nos bancos escolares, na formalidade do sistema educacional brasileiro. Acredita-se nos projetos de extensão comunitária como instrumentos capazes de promover saltos revolucionários na vida das pessoas que deles participam resgatando processos que em alguns casos foram interrompidos logo na infância e ou adolescência como é o caso de muitos trabalhadores adultos que moram nas periferias dos centros urbanos ou mesmo na zona rural dos municípios. O conceito de salto revolucionário é retratado em Vygotsky (2001) quando este nos fala do pensamento e linguagem:

No nosso pensamento existe sempre uma segunda intenção, um subtexto oculto. ...a passagem direta do pensamento para a palavra é impossível e sempre requer a abertura de um complexo caminho. As experiências mostram que o pensamento não se exprime em palavras mas nela se realizam (Vygotsky, 2001, p.478-479).

É certo que o autor trabalhou com base no desenvolvimento infantil, contudo nos referimos aqui ao processo cognitivo ocorrido durante a aprendizagem. Igualmente, é o conceito atual de que não se perde a capacidade de aprender com o avançar da idade e o envelhecimento das células. Hoje está comprovado que se mantivermos determinados hábitos, realizamos as sinapses que por sua vez são responsáveis pela produção de neurônios, isto é, novas células. Essa informação científica reitera a capacidade de aprendizagem do adulto seja qual for sua idade ou condição social o que impulsiona o desenvolvimento de projetos planejados didaticamente para a educação popular e da classe trabalhadora sendo que esta carece de oportunidades.

Torna-se necessário atentar para as situações contextuais inerentes aos espaços educativos criando as condições

para a aprendizagem, isto é, o sujeito precisa estar bem alimentado, com a saúde monitorada, tanto do ponto de vista físico quanto mental. Pode-se afirmar que estas seriam as condições ideais, contudo são questões básicas que podem ir se resolvendo durante o processo. E se tratando de trabalhos com comunidades, sejam elas de quilombolas, pescadores, pequenos agricultores, etc. Torna-se pauta do movimento social correspondente a luta por melhores condições de vida e saúde. E a educação? Que papel cumprem os projetos educativos nestes casos? Muito se tem discutido em busca dessa resposta e acredita-se que ela não está totalmente respondida, é uma resposta que está sempre em construção ancorada pela instauração da pergunta ética que se expressa em: O QUE DEVO FAZER? Quando honestamente nos questionamos de que forma podemos construir uma sociedade mais justa e com equidade social, entendemos que a resposta a esta pergunta está nos grupos sociais que sofrem as injustiças, as vezes ao longo de sua existência como o caso dos quilombos.

Então, não é na universidade ou nos livros que estão contidas as soluções para os problemas sociais, mas os intelectuais, educadores e outros profissionais são peças fundamentais para a resolução dos mesmos, desde que se coloquem ao lado da classe trabalhadora. Nesse sentido, Gramsci (2004) cria o conceito de intelectual orgânico, segundo o autor toda classe social tem seus intelectuais orgânicos, isto é, um educador pode trabalhar para formar empresários capitalistas, competitivos, individualistas e tudo que compõe este perfil, ou poderá formar cidadãos cooperados, solidários e ambientalistas, são caminhos opcionais de acordo com o posicionamento político e social do educador.

Paulo Freire (1986) assegurou que o professor não é neutro; é engajado na luta social, e quando assume uma ati-

tude de neutralidade está automaticamente se associando à classe dominante, assumindo seus ideais, calando diante das injustiças e contribuindo para a conformação social.

A intenção deste ensaio é contribuir na formação dos estudantes de licenciatura, demonstrando o quanto é fundamental a ação educativa fora da universidade e do sistema escolar e que é possível trabalhar com extensão de forma processual e transformadora da realidade promovendo o ensino aprendizagem de grupos sociais em vulnerabilidade social. Ao que nos parece existe um conceito consolidado de que a educação sistemática seria possível apenas na educação formal, isto é, no sistema “escolar”. Por outro lado há um consenso dos limites da escola e das dificuldades encontradas na relação escola x comunidade. Assim, não é proveitoso pensarmos educação e processo social transformador apenas pela ótica formal.

Um exemplo desse equívoco trata-se dos programas e projetos organizados no âmbito do licenciamento ambiental brasileiro. Ao deparar-se com a condicionante de licença que se refere ao desenvolvimento de projetos e programas de educação ambiental, a maioria das pessoas entende que se trata de executar ações junto aos bancos escolares. Felizmente há uma produção técnica no interior do órgão responsável pela execução da política ambiental (IBAMA) que orienta tais projetos e programas buscando corrigir essa distorção. No entanto, cabe aos educadores e principalmente os que estão em formação compreender que o espaço comunitário é o presente, o atual, o que determina o futuro; não dá mais para esperar que as crianças cresçam e vão mudar o mundo ou solucionar os problemas que criamos no presente. Esse lema é bastante difundido, principalmente na área da educação ambiental: “vamos trabalhar as crianças pois elas são o futuro”. É certo que sim, elas podem e devem superar a geração atual; ocorre que exis-

tem problemas sociais e ambientais que precisam ser equacionados imediatamente sob pena de comprometer o futuro de tais crianças. Não há tempo para esperarmos por elas.

Com essa concepção educativa, social e política é que se propõe a formação continuada dos estudantes da licenciatura com imersão nos grupos sociais menos favorecidos durante sua formação, e é o que tem ocorrido em muitas universidades. Existem iniciativas por todo Brasil em que os jovens tem sido incentivados a conhecerem o movimento dos pequenos agricultores, movimento dos sem terra (MST) e outras organizações como os atingidos por barragens (MAB). Acredita-se que se está trilhando o caminho certo, contudo há que se incorporar nos cursos de licenciatura um papel mais estratégico nos projetos de extensão para que deixem de ser ações fragmentadas e possam fortalecer a organização comunitária de forma mais eficiente por conseguinte ter uma influência maior na formação dos jovens educadores.

A profissionalização dos educadores precisa se acentuar, isto é, no conceito de intelectual orgânico de Gramsci, o educador não se mistura à massa para ser parte do senso comum; ao contrário, ele tem o papel de fortalecer a passagem do senso comum ao bom senso, ao melhor entendimento do mundo à capacidade de intervir nos processos históricos. Supõe-se que o educador foi e é preparado para promover processos de transformação junto com os sujeitos da ação educativa. Ele não desenvolverá uma ação de fora para dentro; parafraseando Paulo Freire (1986), o conhecimento não será “depositado” através de uma “transferência”, mas construído num passo a passo que é preparado tecnicamente para que tenha a competência de fazê-lo bem.

A seguir, serão apresentadas algumas das ações que foram desenvolvidas via projeto LARUS (FURG) – não

como um exemplo de perfeição, é claro, mas como elementos de reflexão e estratégias que poderão servir para nossa caminhada na educação popular. Ao apresentar tais ações, pretendemos incentivar os novos profissionais que poderão trabalhar de forma multidisciplinar no campo da educação ambiental, principalmente se estiver ancorado na educação popular com base em Paulo Freire (1982) e na teoria crítica Loureiro (2006), psicologia social Vygotsky (2004), materialismo histórico e dialético (Marx e Gramsci).

Tal aporte teórico busca expressar o posicionamento diante das diferentes situações de dificuldade, muitas vezes conjunturais, de cunho social, político e econômico. A capacidade de fazer a leitura da realidade de forma crítica, histórica e embasada, mas de cunho científico, é de suma importância para que os educadores realmente possam contribuir com os grupos sociais vulneráveis (sejam eles, índios, negros, pescadores, mulheres, homossexuais e ou comunidades pobres em geral, enfim, a classe trabalhadora ou alijada do processo de trabalho, ou ainda: desempregados, subempregados e trabalhadores informais). Estamos falando de ações organizadas, planejadas e processuais, bem diferente das de ordem pontual ou fragmentadas.

### **O projeto LARUS do ponto de vista socioambiental: viés interdisciplinar**

O desenvolvimento do projeto LARUS está ancorado nos princípios da pesquisa social, isto é, realização de visitas, entrevistas semiestruturadas que são realizadas nos pequenos encontros nas comunidades costeiras, onde se discute temas gerados nas visitas às comunidades. Esporadicamente também são desenvolvidas oficinas temáticas de

acordo com as características da comunidade (pescadores, quilombolas, agricultores, etc.). A observação participante se manteve norteadora de nossas atividades, bem como diários de campo e registro audiovisual, com vistas à sistematização e produção de material didático que será devolvido à comunidade até o final do projeto. As atividades com as comunidades descritas a seguir dividem-se em saídas de campo, atividades promovidas e participação em atividades externas ao projeto, e se referem à atuação durante o período de 2010/2011.

### **Visita à Comunidade Vila Nova, Distrito de Capão do Meio, Município de São José do Norte**

A equipe do projeto, após ser contatada por uma liderança da comunidade, fez a primeira visita à Comunidade Vila Nova com o intuito de conversar sobre as políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas. O diálogo informal serviu como subsídio para a discussão programada do encontro seguinte, juntamente com os demais membros da comunidade.





### Comunidade Vila Nova

Percebemos a pouca articulação da comunidade para a formação de uma associação que os represente de maneira efetiva, devido aos poucos conhecimentos práticos sobre a dinâmica de funcionamento de uma estrutura como tal. Também verificamos a necessidade de fornecer ferramentas, outras experiências para o amadurecimento da ideia de uma associação. Em determinado momento da conversa, uma das lideranças falou sobre a importância da articulação da comunidade em um grupo sólido, mas não reclamou da falta de envolvimento do grupo, reforçando que só é válida a constituição de uma associação se houver o comprometimento massivo da comunidade.

Em um segundo momento do trabalho, o historiador realizou perguntas dirigidas às características da formação da Comunidade Vila Nova, com a intenção de remontar os passos dos primeiros moradores da região. Assim, veio à tona questões como a posse e a propriedade das terras, movimentos migratórios espontâneos ou forçados, a chegada dos pri-

meiros negros na localidade, as dificuldades de plantio por se tratar de um terreno pobre, arenoso.

A equipe destacou a necessidade de a comunidade ter conhecimento de sua história, de sua formação como grupo, e o papel primordial que tal fato pode exercer para a criação de uma união entre os moradores dessa comunidade, com orgulho de suas raízes e capazes de construir juntos um futuro para o bem comum.

Em outra atuação junto à comunidade, a fim de estreitar uma proposta em prol da criação de uma associação, foi exibido um documentário apresentando a experiência de uma comunidade Quilombola dos Mandiras (São Paulo). A partir do filme buscamos uma reflexão sobre valores, direitos e consciência de sua atuação como grupo comunitário, com interesses comuns – no caso deles, a própria Comunidade Vila Nova.



**Participantes da atividade na Comunidade Vila Nova**

## Relato de uma reunião

A reunião começou com a recepção da comunidade e a liderança local explicando aos demais participantes o motivo de nossa presença. Logo, a coordenadora do projeto resumidamente explicou a filosofia e a proposta de trabalho do LARUS, esclarecendo aos demais o significado e o símbolo do projeto. Em seguida, sugeriu que cada integrante se apresentasse. Na sua maioria, relataram serem moradores daquela comunidade e demonstraram seus interesses em efetivar um grupo de defesa da cultura quilombola.

A educadora propôs um questionamento em torno do entendimento do grupo reunido sobre o que é um “quilombo”, ou ainda um “quilombola”. Durante essa reflexão, através dos relatos, notamos que o ensino público da região não explora o assunto. Em meio a estas discussões, a equipe valorizou as lideranças presentes por suas participações e representações em fóruns de políticas públicas da região e sua atuação como quilombolas.

Foi ressaltada, por uma liderança local, a importância da reflexão sobre querer ou não participar de uma cooperação comunitária ativa. Estes seriam os próximos passos da criação de um estatuto que regule a comunidade como Quilombo.

A seguir, foi sugerido pela equipe que apresentassem, através de exposição dialogada, qual o sonho de cada um para a comunidade vigente. Estes seguem descritos abaixo em grupos:

- 1- Realização de um grupo, que seja diferenciado, independente de “raça”;
- 2- Articular uma renda familiar (agricultura familiar);
- 3- Reunir a comunidade através das origens e cultura negra;

4- Mais acessibilidade à saúde, educação, comunicação, profissionalização e cultura;

5- Constituição de um grupo de mulheres;

6- Criação e regulamentação de rótulos para a comercialização de produções da comunidade;

7- Reativação da unidade de saúde já existida, e hoje resulta em espaço ocioso com necessidade de utilização e regulamentação;

8 – Criação de cooperativa agrícola; e

9 – Oportunidade de informação aos jovens, para que não evadam da comunidade.

Após a exposição dos desejos, foi exposta pela equipe de educadores do LARUS a possibilidade de um curso, pensado coletivamente, para que pudessem com segurança articularem-se no que diz respeito à regulamentação e pensamento de cooperação e dinâmica de grupo.

Por fim, a equipe proporcionou uma dinâmica que teve como objetivo firmar o compromisso do grupo entre si e com o projeto LARUS.

## **Curso de capacitação em Educação Ambiental e Estuário da Lagoa dos Patos**

No período de 18 a 20 de Julho, foi oferecido um minicurso de Capacitação em Educação Ambiental e Lagoa dos Patos, dirigido aos estudantes nas férias de inverno, realizado no miniauditório do CCMAR (Centro de Convívio Meninos dos Mar). As práticas foram elaboradas com a intenção pedagógica de proporcionar uma visão mais abrangente da realidade socioambiental da região de abrangência do projeto LARUS.

### **Conteúdos**

Visão integrada do ambiente;  
Concepções de ambiente e problemas ambientais da região;  
Questões socioculturais; e  
Vivências em educação ambiental.

### **Objetivo de Aprendizagem**

Identificar e relacionar os problemas ambientais da região dentro de uma visão sistêmica do ambiente;  
Compreender conceitos relacionando o estuário com os processos sustentabilidade, ecologia/ agroecologia e ambiente; e  
Relacionar Arte/cultura/história/ambiente e características regionais.

### **Metodologia**

Construção de conhecimento através da problematização, discussão e síntese dos temas e conteúdos apresentados, em encontros presenciais. Exposição dialogada e saídas de campo.

Após a apresentação dos temas e metodologias do curso através de exposição dialogada, deu-se início à abordagem do conteúdo, com a localização geográfica do estuário em relação à posição no planeta, caracterizando a importância da preservação dos ecossistemas, além de conceituar sustentabilidade através de exemplos.

Com relação ao estuário e suas características, falou-se da importância da cadeia alimentar e a importância da preservação dos locais de tamanho significativo, como no que diz respeito ao equilíbrio ambiental do estuário da Lagoa dos Patos, além dos mangues das regiões da costa do Brasil. Tratou-se também da pesca predatória e o malefício causado às aves, humanos e outros animais, como processo retroalimentar.

Foram exibidas aos alunos as aves migratórias e as aves características da região do estuário.

Ainda no curso:

## **Resgatando a história do município do Rio Grande no contexto ambiental**

Utilizando a exposição dialogada e recursos audiovisuais, iniciou-se indagando sobre o surgimento da cidade e quais suas características, sendo ela uma península.

Foram expostos elementos da cultura local, estimulando à reflexão e possibilitando perceber mudanças ocorridas na passagem do tempo. Através de imagens do patrimônio cultural foram caracterizados os principais eventos registrados no âmbito socioambiental, reverberando a importância de manter a preservação do patrimônio artístico cultural como parte da paisagem do município.

Por tratar-se a cidade de um pólo portuário e estar passando por uma fase de transformação, inseriu-se a temática dos possíveis impactos ao ecossistema regional.

Após o final da aula foi solicitado aos participantes que relatassem por escrito o seu aprendizado, indicando os pontos que mais lhes chamaram a atenção.

## **A arte no curso: sensibilização ambiental através de fotografia**

Continuada a abordagem dos temas históricos, ambientais e patrimoniais, com a exposição dialogada, mídias e ilustrações, foi apresentado ao grupo um resgate da história da fotografia como mecanismo e como processos históricos. Dessa forma, a partir de ilustrações naturalistas, refletiu-se a

importância destes meios como mapeamento, registros, arte, e ciência, sendo essa prática de importância semelhante à fotografia na contemporaneidade. Os alunos foram convidados a refletir sobre o mecanismo da captura da luz e a importância da emissão destes raios naturais na produção fotográfica.

Baseado na história da cidade do Rio Grande, sua cultura e sua paisagem natural ressaltou-se a importância destes espaços e o seu entorno como fonte de produção da imagem fotográfica. Após a aula, os participantes partiram a uma atividade prática no ambiente do Centro de Convívio Meninos do Mar. Os mesmos foram escolhendo imagens para fotografar e puderam exercitar o que havia sido exposto teoricamente.

Também foi importante descobrir a percepção e olhar de cada um sobre as reflexões e escolhas no processo de criação. Após a atividade, todos expuseram suas imagens e falaram sobre suas experiências e o motivo que os levou a produzir tais imagens. As imagens estão abaixo dispostas:





Imagens produzidas pelos participantes da atividade

## **Oficina de organização comunitária e formação de lideranças**

Como sugerido na reunião com a comunidade, a equipe Larus voltou para aplicar o curso que havia articulado para mesma. Assim, foi apresentada a proposta do curso e aplicado a primeira oficina do MÓDULO I, correspondente ao cronograma abaixo:

### **MÓDULO I**

#### **Introdução**

- Oficina de sensibilização e auto-reconhecimento;
- Formas de organização comunitária; e
- O papel do líder comunitário.

### **MÓDULO II**

- Associativismo e cooperativismo: Organizações quilombolas; e
- Políticas quilombolas.

Na Comunidade Vila Nova, reuniram-se os moradores com o grupo de trabalho do LARUS para a introdução das atividades. Iniciado a partir do resgate das

filosofias do Projeto, foi apresentado a eles o cronograma das oficinas e logo partiu-se para uma prática pedagógica de Artes Visuais, com o enfoque na importância da produção da imagem com relação à constituição histórica dos sujeitos e ambiente. Utilizando-se da escola de arte naturalista<sup>17</sup> e caracterização de “identidade, memória, cultura e pertencimento” na tentativa de estreitar a reflexão quanto ao autorreconhecimento quilombola como patrimônio histórico imaterial.



#### Flagrantes da execução da dinâmica de trabalho da atividade

Os participantes foram convidados a observar as imagens produzidas pelo gravador e pintor naturalista *Pieter Godfred Bertichen (1796-1866)*<sup>18</sup>, ressaltando a visão europeia do autor na produção da imagem sociocultural.

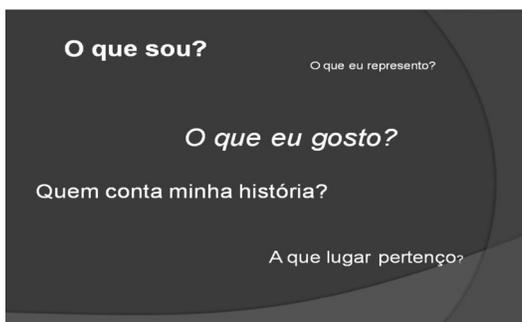
<sup>17</sup> Refere-se à produção da imagem como forma de registrar, mapear fidedignamente a natureza e cotidiano dos locais visitados. Utilizada nas primeiras expedições pelo território Brasileiro.

<sup>18</sup> Gravador e pintor naturalista radicado no Brasil produziu inúmeras gravuras e pinturas da paisagem e cotidiano.

Em seguida, foram apresentados os relatos, através de imagens, de comunidades quilombolas já regulamentadas, evidenciando suas principais características.

Por fim, o grupo foi incentivado a formar um círculo para uma avaliação do encontro. Foi entregue aos participantes um barquinho de papel e uma lixeira, e orientados a verbalizar o que de bom levariam naquele barco e o que de ruim deixariam na lixeira. Estes representariam os pontos negativos e os positivos do encontro. Dessa forma, foi relatada a satisfação com o trabalho realizado e como pontos negativos falaram da falta de mais integrantes da comunidade.

Abaixo imagens em slides utilizados na oficina.





Slides utilizados para apresentação dos conteúdos e temas da oficina



**Residência da comunidade**



**Bolsista do Projeto LARUS e Grupo da comunidade Vila Nova;**



Dinâmica de grupo e Jovens da comunidade;





Flagrantes do trabalho

## Conclusões

### **Integrar saberes científicos e populares, sistematizando o conhecimento produzido conjuntamente por cientistas e atores sociais**

Tal atividade resume a finalidade do Projeto LARUS, que se constitui em uma forma de sistematização da informação e a garantia de um processo de mobilização social no sentido de construir a sustentabilidade do território em que se vive com manutenção da cultura local.

### **Princípios básicos do conteúdo – material didático**

O monitoramento ambiental, para identificar a interferência das atividades antrópicas, estabelece o conhecimento

do estado da arte do nosso litoral, permitindo a corroboração das afirmações realizadas pelas comunidades sobre a poluição e o lixo nas praias, demonstrando a percepção da degradação ambiental, identificadas, de outra parte, as comunidades apresentaram um conhecimento próprio do ambiente, que se constitui independente da produção acadêmica, essa aproximação é uma meta do Projeto LARUS, que se consolida na integração de saberes.

O modelo a seguir ilustra o exposto acima:



**Modelo representativo da integração dos saberes e das ações do projeto**

O modelo representa o processo de construção metodológica da integração dos saberes, em que o contexto é o território a partir do ambiente costeiro, as pesquisas e o monitoramento como uma sistematização científica do conhecimento e a ação com as comunidades como uma forma de sistematizar o saber popular e realizar a ação política de mobilização.

Isso aponta para o fato de que até agora o processo construído com as comunidades estabelece as condições para a simetria entre o conhecimento técnico e o conhecimento popular. Essa simetria é o primeiro passo para estabelecer uma integração que não seja a submissão de um detrimento de outro.

### **Avaliação de desempenho do Projeto**

A execução das atividades se encaminha para a finalização do Projeto. Os dados e informações coletadas, categorizadas e classificadas permitem agora a organização de conteúdo didático e instrucional para elaboração de um website e dos DVDs com material didático.

As atividades de monitoramento que resultam em uma intervenção no sentido da recuperação e reintrodução de animais no ambiente e, de outra parte, permite que se tenha um objeto de diálogo e conversa com as comunidades que habitam e utilizam a costa sul do Brasil. É nesse diálogo que reside a oportunidade de se promover a integração de saberes.

A realização sistemática do monitoramento da faixa de praia e da recuperação dos animais feridos e petrolizados é uma função que continua para além do Projeto LARUS. Contudo, a execução das atividades permitiu a qualificação da equipe do Museu Oceanográfico e, por consequência, pro-

porcionou, por um lado, o aprofundamento do entendimento dos processos ecológicos e biológicos que ensejam a fauna litorânea; por outro lado, permitiu que a equipe do museu estabelecesse uma aproximação efetiva com os moradores da costa, em especial com as comunidades de pescadores artesanais e comunidades de remanescentes quilombolas, grupos sociais determinantes para a formação da identidade litorânea.

Portanto, pode-se afirmar que o processo é aberto e que não se esgota em um ou outro projeto. O importante é que tenhamos articulação institucional para que ao terminar um plano de trabalho de um projeto existam outros que lhe sejam complementares, pois aí se encontra a ideia de continuidade, tão necessária ao processo educativo. Para que isso aconteça, se torna necessário que as universidades dialoguem entre si, como foi o caso da articulação promovida pelo PIBID (UFPEL).

## Bibliografia

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- LOUREIRO, C. F. B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, K. & Engels F., *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Lisboa: [s.n.], 1975.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, livro II: tradu-

ção Reginaldo Sant' Anna. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, livro terceiro: o processo global de produção capitalista, volume V; tradução Reginaldo Sant' Anna. – 12ª. Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZAROS, I. *Educação para Além do Capital*; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, M. O. R. *Educação ambiental com pescadores artesanais: um convite à participação*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2006.

PEREIRA, M. O. R. *Representações e práticas de educação ambiental no Fórum da Lagoa dos Patos*. 2005. 68 f. Monografia (Especialização) – Especialização em Educação Brasileira, Fundação Universidade do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2005.

PEREIRA, M.O.R., et al. *Oficinas de saúde e segurança ocupacional: um relato de experiência, uma reflexão possível*. Rev. Eletr. Mestr. Educ. Ambient., v. 21, julho a dezembro de 2008. Disponível em <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol21/art28v21.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2009.

SHIROMA, E. O. et al. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Rodrigo. *Categorias éticas e políticas para fundamentar a transformação do mundo burguês*. Encarte espaço aberto, 2007.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. *As idéias estéticas de Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Pensamento crítico; v. 19)

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo, *Exclusão social – Um problema de 500 anos*. In SAWAIA, Bader (org), *Artimanhas da exclusão – Uma análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

## Sobre os autores

**Francisco Eduardo Beckenkamp Vargas** - professor associado do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política – IFISP da Universidade Federal de Pelotas, atuando no ensino da sociologia, sociologia do trabalho, teoria sociológica clássica e metodologia da pesquisa social. Graduado no curso de Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pelotas (1985), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994), “Diplôme d’études approfondies” (D.E.A.) em Ciências Sociais: “Cultures et Comportements Sociaux” pela “Université de Paris V” (René Descartes) (1997), doutorado em Sociologia pela “Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines” (2008) e pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)(2012).. Integra os Grupos de Pesquisa “Trabalho e trabalhadores: identidades, desigualdades e transformações sociais (UFPe) e “Núcleo de Estudos Urbanos” – NAU (FURG), desenvolvendo suas pesquisas sobre os temas emprego e desenvolvimento, desemprego e análise de trajetórias de trabalhadores, trabalho e relações de gênero, mercado de trabalho, políticas públicas de emprego e precariedade do trabalho no Brasil.

**Luis Fernando Minasi** - atualmente é Professor 3º Grau da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1971) , graduação em Pedagogia - Habilitação 2º Grau e Adm. Escolar pela Universidade de Passo Fundo (1979) , especialização em Fenomenologia da Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1980) , especialização em Metodologia de Ensino pela Universidade Federal de Pelotas (1981) , mestrado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (2008). Tem experiência na área de Sociologia. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, História, Filosofia. Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores.

**Andréia Orsato** - professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas – Visconde da Graça. É bacharel, licenciada e mestre em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Ciência Política pela Universidade do Rio Grande do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa Processos Participativos na Gestão Pública

**Fabíola Mattos Pereira** - atualmente desempenha atividades docentes no IFsul-Rio-Grandense Campus Pelotas / Visconde da Graça, atuando junto aos cursos técnicos integrados no Ensino Médio e aos cursos superiores de tecnologia. Possui Graduação em Ciências Sociais com habilitações em Bacharelado (2005) e Licenciatura (2007) pela Universidade Federal de Pelotas. É Mestre em Ciências Sociais (2008) pelo Instituto de Sociologia, Filosofia e Política da mesma universidade. Atuou na área de formulação e controle de políticas públicas dos direitos de crianças e adolescentes onde coordenou projetos sociais de intervenção junto aos grupos populares e participou da coordenação do Fórum e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente na cidade de Pelotas - RS. Tem experiência de ensino e pesquisa na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas sociais de assistência, gravidez na adolescência, sexualidade e juventude e família de grupos populares. Lecionou a disciplina de Sociologia para o Ensino Médio, no Colégio Alicerce - Sistema Positivo de Ensino, na cidade de Chapadão do Céu/GO.

**Lucia Anello** - Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física em pela Universidade de Caxias do Sul (1983), mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (2003) e doutorado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (2009). atualmente é professora adjunta do curso de tecnólogo em Gestão Ambiental e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós Graduação em Gerenciamento Costeiro - PPGC do Instituto de Oceanografia da FURG . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, licenciamento, política pública, gestão ambiental e ambiente

**Maria Odete da Rosa Pereira** - atualmente é socia gerente da empresa de consultoria (Trans For Mar) onde desenvolveu o trabalho com comunidades Quilombolas da região dos Lagos e Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro (PEA/SHELL-, licenciamento ambiental). Doutora em Educação ambiental pelo PPGEA/FURG (2011), possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Especialização em Educação Brasileira e mestrado em Educação Ambiental também pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2006). Trabalhou como professora na mesma universidade (2006-2008) na área de Políticas Públicas da Educação. Foi Coordenadora nos últimos 3 anos no projeto LARUS de educação ambiental monitoramento cidadão, do Museu Oceanográfico (FURG), atuando nos municípios da costa Sul do RS.Trabalhou como coordenadora pedagógica no CIPAR- Baixo Sul (BA) em 2010.

**\_OBSERVATÓRIO-GRÁFICO\_**

*Edições de livros, revistas e peças gráficas*

51 3226-3560 / 84963690

observa@ig.com.br