CRISTIANO DAS NEVES BODART (ORG.)

O Ensino de Humanidades nas escolas



Sociologia
Filosofia
História
Geografia

EDITORA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

O ensino de Humanidades nas escolas

Sociologia, Filosofia, História e Geografia

Cristiano das Neves Bodart (Org.)

O ensino de Humanidades nas escolas

Sociologia, Filosofia, História e Geografia

EDITORA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

2019

Copyright © Editora Café com Sociologia LTDA, 2019.

1ª edição – 2019

Revisão, Normatização e Edição: Cristiano das Neves Bodart
Diagramação: Cristiano das Neves Bodart
Capa: Cristiano das Neves Bodart
Tiragem: 300 exemplares

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

B65d Bodart, Cristiano das Neves (Org.), 1981
O ensino de Humanidades nas escolas, / Cristiano das Neves Bodart –1º ed.– Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
110 f. – il..
Inclui bibliografia e índice.
ISBN: 978-65-80282-03-6
1. Educação. 2. Currículo. 3.Ensino. 4. Escola. I. Título.

CDD 370

Editora Café com Sociologia – editora comercial
CNPJ: 32.792.172/0001-31
Rua Manoel Fernandes da Silva, n. 23, Quadra E, Tabuleiro dos Martins
Maceió-Alagoas
CEP. 57081011

Todos os direitos reservados.
É proibida a reprodução deste livro para fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Café com Sociologia

SUMÁRIO

5 **Apresentação**
Cristiano das Neves Bodart

11 **Capítulo 1**
SOCIOLOGIA ESCOLAR COMO OBJETO DE PESQUISA: condicionante ao avanço qualitativo da docência
Cristiano das Neves Bodart

33 **Capítulo 2**
O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO COMO SUBSÍDIO À ESCRITA DA REDAÇÃO DO ENEM
Radamés de Mesquita Rogério e Luan Machado de Oliveira

49 **Capítulo 3**
QUAL A FUNÇÃO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO? Pensando as Bases e os Princípios do Ensino de Filosofia.
Tomás Farcic Menk

63 **Capítulo 4**
A BCCN E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Andréa Giordanna Araujo da Silva

83 **Capítulo 5**
OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
Alexsandra dos Santos, Roseane Maria de Amorim e Anderson de Alencar Menezes

95 **Capítulo 5**
CRIANÇA E METRÓPOLE: diálogos (im)possíveis
Mariana Guedes Raggi e Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

APRESENTAÇÃO

Cristiano das Neves Bodart

A obra "O ensino de Humanidades na escola" é lançada em meio a um contexto marcado por constantes ataques públicos às disciplinas de Humanidades[1], em especial àquelas que adentraram o currículo nacional obrigatório do Ensino Médio recentemente, em 2008[2]: a Sociologia e a Filosofia.

O conhecimento de Humanidades já foi visto com um capital cultural importante pela elite, isso por proporcionar distinção social[3] aos seus filhos. Ainda que compreendido como "não utilitário", o ensino escolar de Humanidades foi amplamente defendido até primeira metade do século XX. Na época os conhecimentos de Humanidades eram acessados por apenas uma parte privilegiada da sociedade que cursava o ensino secundário brasileiro. Tratava-se de disciplinas que proporcionavam distinção social. Conhecer as obras de Platão, Aristóteles era algo para poucos, por isso seu caráter distinto.

O ensino das Humanidades foi mobilizado ao longo de nossa história como instrumento de dominação, de manutenção da ordem, de produção de "heróis nacionais" e de fortalecimento de um nacionalismo benéfico os "donos do poder" econômico e político. Seus conteúdos e abordagens reforçavam o *status quo*. É ampla a bibliografia que destaca o uso do conhecimento de Humanidades na produção de um imaginário social, seja por meio de compêndios, textos literários ou mesmo manuais escolares. Podemos destacar a obra de José Murilo de Carvalho (1990)[4], na qual o leitor encontrará apontamentos nessa direção, ou ainda o

---

1 Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

2 Por meio da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

3 Usamos aqui "distinção" nos termos da teoria disposicionalista de Pierre Bourdieu.

4 CARVALHO. J. M. de. A formação das Almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

"Ideologia no livro didático" (1987)[5], de Ana Lúcia Goulart de Faria, obra que desvelou o caráter conservador e ideológico do ensino no Brasil.

Por meio do processo de democratização o conhecimento de Humanidades deixou de ser um capital cultura escasso como outrora[6] e, consequentemente, proporcionador de distinção social. Em síntese, o filho da empregada passou a ter acesso, em certa medida, aos conhecimentos que antes apenas o filho da patroa acessava; perdendo assim seu "valor" simbólico distintivo. Estudar Sociologia que nos anos de 1930 era algo reservado a poucos alunos do seleto ensino secundário, passou nos dias atuais a compor a rotina de todas as escolas do Ensino Médio brasileiro.

Um dos fatores que hoje torna, na concepção das classes privilegiadas - inclusive política - a manutenção do ensino escolar das Humanidades como algo não importante, são suas atuais epistemologias. Se antes as Humanidades reforçavam o *status quo*, hoje se apresentam de forma mais "crítica", estranhando e desnaturalizando as relações sociais. Destacar que os fenômenos e as instituições sociais são construtos das relações sociais de poder que se dão ao longo da História passa a ser um dos objetivos das Humanidades, assim como provocar nos alunos a postura de olhar os fenômenos e as instituições de forma crítica, rompendo com o senso comum que vos leva a não "enxergar" apenas as pré-noções.

Desta forma, se antes as Humanidades eram apropriadas por grupos privilegiados econômica e politicamente, hoje questionam seus privilégios; pondo em xeque as estruturas, as relações sociais e os sistemas políticos e econômicos pretéritos e vigentes. Por isso, recorrentemente o professor de Humanidades é acusado de doutrinador e "comunista".

Além do mais, foi via as disciplinas de Humanidades que temas tabus na sociedade passaram a ser amplamente discutidos,

---

[5] FARIA, A. L. G. de. Ideologia no livro didático. Campinas: Autores Associados, 1987.
[6] Muito embora ainda muitos sujeitos sejam privados de seu acesso ou do contato com um ensino de qualidade.

assim como demandas de minorias passaram a compor o currículo, os livros didáticos e as aulas. O pleito de novos "heróis", tais como Zumbi, foram destacados no interior dessas disciplinas, trazendo ao centro do palco da história sujeitos que antes eram (quando apareciam) "figurantes" à margem das narrativas escolares. De figurantes, o pobre, o escravo, o índio, o negro, o cigano, os homossexuais, e outras minorias, tornaram-se coadjuvantes e passam a ser discutidos, em alguma medida e em alguns casos, como atores principais da História do Brasil.

Se as disciplinas de Humanidades se mantiveram no currículo mesmo vistas como "não utilitárias" - embora com intermitências e modificações – passa a ter agora sua presença nas escolas questionadas de forma constante e intensa, o que se dá inclusive de forma organizada, como é o caso do movimento Escola Sem Partido. Sem seu caráter de distinção social e sem sua utilidade de manutenção do *status quo*, parece que a elite nacional não vê mais sentido manter essas disciplinas no currículo escolar; ideia que vem sendo difundida de forma intensa e que – infelizmente - vem ganhando adeptos em diversas classes sociais.

Nos parece que os motivos do questionamento da importância do ensino das Humanidades passa por, ao menos quatro questões complementares, são elas: i) ser vistas como "não utilitárias" ao sistema econômico vigente; ii) não ser mais tidas como importantes aos grupos privilegiados, deixando de lhes proporcionar distinção social; e iii) por questionar os privilégios historicamente construídos; iv) por trazer ao debates temáticas tidas como tabus e/ou demandas de minorias sociais.

Diante desse cenário, julgamos importante atuar em defesa das disciplinas de Humanidades por acreditar em suas potencialidades para a construção de uma sociedade melhor, mais igualitária e justa. Desta forma, a presente obra, além de seu caráter acadêmico-científico, é uma ação política de resistência aos ataques que as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia vêm sofrendo nos últimos anos no Brasil. Trata-se de um esforço

que teve sua gênese no interior do Setor de Estudos de Ensino de Ciências Humanas e Sociais do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Tal setor, composto por professores-pesquisadores, vem promovendo debates e produzindo pesquisas que permeiam o ensino das Humanidades nos seus diversos níveis, atuando ativamente como espaço de resistência e de ações colaborativas no fortalecimento e aperfeiçoamento da prática docente.

Dito isto, passamos a apresentar aos leitores o conteúdo desta obra, que envolve discussões urgentes e importantes para a ampliação da qualidade do ensino das disciplinas escolares em questão. A obra se organiza em cinco capítulos, dois voltados o ensino de Sociologia no Ensino Médio, um de Filosofia também no ensino Médio, um de História e outro em Geografia, ambos voltados ao Ensino Fundamental; ainda que as reflexões não se limitem nesses respectivos níveis de ensino.

O primeiro capítulo, de minha autoria, intitulado ***"Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência"***, apresenta um panorama do subcampo denominado "ensino de sociologia", destacando a ampliação de publicações científicos (de diversos tipos) e de eventos especializados na temática e voltados para professores de todos os níveis de ensino. Evidenciando a inter-relação entre pesquisas e ensino, aponta elementos que evidenciam que a qualidade da prática docente depende dos avanços de pesquisas sobre a Sociologia escolar, e a manutenção desta no currículo do Ensino Médio é fundamental para fomentar essas pesquisas.

O segundo capítulo, intitulado ***"O conhecimento sociológico como subsídio à escrita da redação do ENEM",*** é de autoria de Radamés de Mesquita Rogério e Luan Machado de Oliveira. Nele os autores, num primeiro momento, apresentam alguns elementos que configuram o Exame Nacional e a redação, em particular. Em seguida trazem indicativos de potencialidades de conceitos e teorias que poderiam ter sido mobilizados por alunos

no momento de produzir suas redações durante os exames realizados entre 2009 a 2018. Desta forma, é evidenciado as potencialidades do ensino de Sociologia para a produção de textos argumentativos e propositivos envolvendo as realidades sociais, seja ela nacional ou global.

O terceiro capítulo, de autoria de Tomás Farcic Menk, tem um título bastante sugestivo: ***"Qual a função da Filosofia no Ensino Médio? Pensando as Bases e os Princípios do Ensino de Filosofia"***. Trata-se de uma reflexão importante e urgente em torno de uma definição da especificidade do ensino de Filosofia escolar.

O quarto capítulo, intitulado ***"A BCCN e o Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental"***, de autoria de Andréa Giordanna Araujo da Silva, traz à luz das discussões sobre a função do ensino de História, uma análise da proposta Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de História nos anos iniciais.

O quinto capítulo, de autoria de Alexsandra dos Santos, Roseane Maria de Amorim e Anderson de Alencar Menezes, intitulado **"*Os povos indígenas nos livros didáticos de história*"**, realiza uma análise de livros didáticos e paradidáticos voltados ao Ensino Fundamental buscando compreender de quais maneiras os povos indígenas são representados nessas obras escolares.

Por fim, no sexto capítulo, os leitores irão se deparar com o texto intitulado ***"Criança e metrópole: diálogos (im)possíveis"***, de autoria de Mariana Guedes Raggi e Edna Telma Fonseca e Silva Vilar. Nesse capítulo as autoras discutem os limites impostos a apropriação dos espaços citadinos pelas crianças e as possibilidades de, por meio da ação mediadora docente, torná-los em espaço de aprendizagem sistematizado.

Que esta publicação seja ponto de partida para outras reflexões em torno do ensino das Humanidades, ato importante para a sua manutenção na escola, bem como sua qualificação.

CAPÍTULO 1

SOCIOLOGIA ESCOLAR COMO OBJETO DE PESQUISA: condicionante ao avanço qualitativo da docência

Cristiano das Neves Bodart

Introdução

A Sociologia escolar vem, paulatinamente, sendo tomada como objeto de pesquisa, o que colabora para os avanços da prática docente nos níveis do Ensino Básico e Superior. Como alertou Moraes (2003), o futuro do ensino de Sociologia depende do seu reconhecimento no interior da comunidade de cientistas sociais. Para ele, esse reconhecimento manifesta-se na expansão de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, criação de espaço para debates e divulgação de pesquisas em fóruns e na imprensa periódica. A qualidade do ensino de Sociologia nos parece estar condicionada a suas condições dependentes: i) ao interesse de parte da comunidade de cientistas sociais pelo ensino de Sociologia enquanto objeto de estudo e; ii) aos avanços qualitativos e quantitativos na formação de professores. Pelo fato do tema envolver ensino e formação docente, optamos por não usar a expressão "Ensino de Sociologia", que embora usual entre os pesquisadores da temática parece não dar conta de abarcar questões relacionadas a formação do professor dessa disciplina. Usaremos a expressão "Sociologia escolar".

Não podemos olvidar que a reintrodução da Sociologia no Ensino Médio é recente. Embora a disciplina tendo sido paulatinamente incluída nos currículos estaduais a partir de 1984, foi apenas por força da Lei Federal n. 11.684, de 2008, que se

tornou nacionalmente obrigatória nesse nível de ensino, passando a ser amplamente ofertada nas escolas a partir do ano seguinte. Ainda que em 2008 todos os estados da federação já contavam com normativas curriculares ou leis indicando a presença da disciplina no currículo, a lei federal se mostrou importante para dar efetividade da oferta nas escolas (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2018).

No presente capítulo são apresentadas as configurações do "subcampo" de pesquisa denominado "Sociologia escolar" (ou ensino de Sociologia). São expostos elementos que evidenciam tendência de expansão qualitativa e quantitativa das pesquisas e atomização desse subcampo.

Por campo social entendemos ser um sistema de posições sociais, um microcosmo do espaço social marcado por disputas internas por capitais simbólicos específicos, sendo dotados de regras próprias, certa autonomia em relação a outros campos (BOURDIEU, 2003; 2004; 2007). Como destacou Bourdieu (1983, p. 89), "para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.". Contudo, não entendemos o "ensino de Sociologia" e seus agentes como uma esfera autônoma da Educação ou da Sociologia, assim como não dotados de regras próprias. Por esse motivo, adotamos aqui o conceito de "subcampo" para designar uma parte do campo acadêmico (ou Educacional, ou ainda Sociológico; se é que seja possível classificar essas duas esferas como campo).

Este capítulo está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Uma primeira destinada ao esboço geral da produção acadêmica em torno da temática ensino de Sociologia, bem como dos espaços de discussões e debates destinados à temática. Nesta parte objetiva-se apresentar elementos que evidenciam a recente expansão qualitativa e quantitativa das pesquisas e certa atomização desse subcampo. A segunda parte

destina-se à reflexões dos possíveis desdobramentos para os avanços qualitativos e quantitativos relacionados à docência de Sociologia no Ensino Médio.

Ensino de Sociologia como objeto de pesquisa

A Sociologia aparece no Brasil inicialmente como disciplina escolar e só depois como curso superior (MEUCCI, 2000; BODART; SOUZA, 2017).

Encontramos a presença da disciplina no final do século XIX em cursos superiores, no ensino secundário, em cursos preparatórios para os exames de ingresso nos cursos superiores e de formação de professores primários, o ocorreu por indicação de decretos federais publicados entre 1890 e 1892. Contudo, as primeiras experiências no ensino secundário parece não ter ultrapassado o século XIX. Dentre elas podemos citar a inserção da Sociologia no ano de 1890, em Manaus, no Instituto Normal Superior (1890-1893), o qual foi transformado em 1893 em duas instituições: no Gymnasio Amazonense e a Escola Normal. Com a mudança institucional, a Sociologia passou a ser ofertada, a partir de 1893, tanto no ginásio, quanto no curso normal; oferta estendida ao menos até 1900 (BODART; CIGALES, 2019). Nessa mesma década a Sociologia foi disciplina ao menos em mais duas escolas, no Atheneu Sergipano e no Atheneu Paranaense (BODART; CIGALES, 2018). Nas três experiências a disciplina quando lecionada no ensino ginasial era denominada *Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Patrio* e nos cursos de formação de professores como *Sociologia e Moral*. Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina reaparece no currículo como obrigatória, tendo se expandido para diversas escolas brasileiras, sobretudos àquelas equiparadas ao Colégio Pedro II (BODART; CIGALES, 2015). No ano de 1942, por meio da Reforma Capanema, a Sociologia deixou de ser obrigatória, tendo

permanecido praticamente ausente das escolas de ensino básico a partir de então. Entre 1942 a 1983 a presença da Sociologia no ensino secundário esteve praticamente limitada aos cursos de formação de professores para o ensino primário (normal ou magistério secundarista) de forma mais especializada às questões educacionais, sob a nomenclatura *Sociologia educacional* ou *Sociologia da Educação*.

No ano de 1982, a Lei de nº 7.044 (BRASIL, 1982) abriu espaço para o movimento de reintrodução da Sociologia ao currículo do ensino secundário, isso por destacar a necessidade de uma formação voltada ao exercício consciente da cidadania e por permitir a oferta de novas disciplinas na parte diversificada do currículo. A partir desse momento, há uma mobilização em diversos estados da federação possibilitando uma reintrodução paulatina no Ensino Médio das redes estaduais, seja por meio de leis ou de recomendações curriculares (BODART; SILVA, 2016; BODART; AZEVEDO; TAVAES, 2018). "Esse retorno gradativo, ainda que bastante insipiente, foi a base para a inclusão oficial da disciplina no Ensino Médio nacional, assim como o desenvolvimento das primeiras propostas curriculares estaduais" (BODART; SOUZA, 2017, p. 544).

Enquanto curso superior, a Sociologia aparece inicialmente na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1940), na Universidade Federal do Paraná (1940), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1941), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1941), na Universidade Federal da Bahia (1941), na Universidade Federal de Minas Gerais (1941), na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1942) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (1948). Esses cursos foram o pontapé inicial do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil (AZEVEDO, 1964; FERNANDES, 1980; MICELI, 1987; 1989). Nesse mesmo período observamos uma

intensificação da pesquisa sociológica, o que se deu inicialmente por conta da vinda para o Brasil de pesquisadores estrangeiros, que eram

> [...] professores universitários, estrangeiros e naturalizados, que constituem a primeira equipe, no Brasil, de estudiosos especialmente preparados para os estudos sociológicos e antropológicos: Horace Davies, Samuel Lowrie, Claude Levi-Strauss, Paul Arbousse Bastide, Emilio Willems, Herbert Baldus, Jacques Lambert, Roger Bastide, Donald Pierson – americanos, franceses, alemães que nos vieram trazer a cultura universitária no setor das ciências sociais (CANDIDO, 2006, p. 285).

Os primeiros cursos de Ciências Sociais, voltaram-se à formação de novas elites, que dariam conta de assumir a construção política, econômica e social da nação moderna" (SILVA; SILVA, 212, p 105).

Em 1942, por meio da Reforma Capanema, a Sociologia foi retirada do currículo do ensino secundário. A produção de materiais voltadas para esse nível de ensino, vultuosa nos anos de 1930, sofreu significativo impacto e, em certa medida as obras voltaram-se para a Educação (Sociologia educacional) e para o Ensino Superior.

No 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido em São Paulo em 1954, o tema "O ensino e as pesquisas sociológicas" estava no ementário de chamada de comunicações. Como bem destacou Neuhold (2017, p.9-10),

> Embora Florestan Fernandes afirmasse que o assunto não fosse "daqueles que possa atrair muito a atenção dos congressistas", o ensino de Sociologia no ensino secundário e nas escolas normais foi citado em diferentes momentos dos sete dias do 1o Congresso Brasileiro de Sociologia. Fernando de Azevedo abordou-o tanto no discurso inaugural quanto no de encerramento, esse último intitulado "O ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil: problemas e orientações".
>
> Além da comunicação de Florestan Fernandes ("O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira"), indiscutivelmente centrada no tema, Antonio Candido (em "O papel do estudo

> sociológico da escola na Sociologia Educacional"), Oracy Nogueira ("Duas experiências no ensino da Sociologia") e Pedro Parafita de Bessa ("O estudo das Ciências Sociais no Brasil") aludiram à Sociologia no ensino secundário ou normal, muito embora o foco de suas comunicações recaísse sobre a sua condição de disciplina acadêmica ou em suas versões especializadas, como no caso da Sociologia da Educação. Por fim, despontou como tema das sessões de debate, além de figurar entre as cinco moções aprovadas em assembleia no último dia do congresso.

Após esse evento o tema Sociologia escolar (ou ensino de Sociologia) parece não ter ganho espaço ou atenção da comunidade de cientistas sociais. A ausência da Sociologia do currículo do Ensino Básico fez com que o objeto de pesquisa também estivesse ausente. Os temas educacionais, em geral, e a Sociologia escolar, em particular, gozaram de pouco prestígio no interior da comunidade de cientistas sociais. Os fatores para essa situação são explicados, em certa medida, pelo fato de que os cientistas sociais não se viam como educadores. Os cursos de Ciências Sociais, mesmo que no formato 3+1[7], voltavam-se para o bacharelado e muitos entendiam a docência como um ato de improvisação e criatividade que dependeria do talento do professor (CUNHA, 1992), portanto, não sendo necessário estudá-lo.

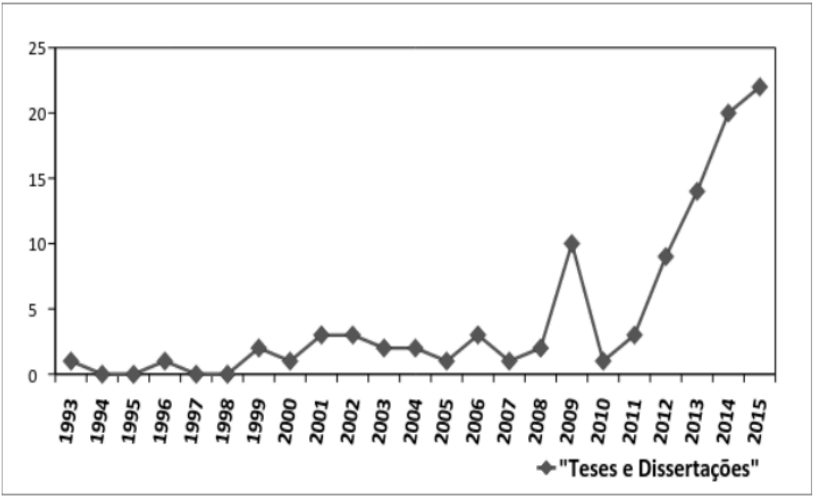
Recentemente, algumas pesquisas buscaram mapear a produção acadêmica em torno do da Sociologia escolar. Os estudos existentes indicam que o interesse de pesquisadores pela Sociologia escolar é recente, parecendo após as tentativas de reintrodução no currículo nacional em 2001 e, principalmente, em 2008, quando se observa uma significativa expansão.

Tanto Handifas e Maçaira (2012), quanto Bodart e Cigales (2017), ao realizar um levantamento do estado da arte na pós-graduação identificaram que a primeira dissertação de mestrado em

7 Nos cursos no formato 3+1 os estudantes que optavam pela licenciatura cursavam 3 anos de disciplinas teóricas, do bacharelado, e no último ano frequentavam disciplinas pedagógicas. Esse modelo prevaleceu até recentemente nos cursos de Ciências Sociais e em outras licenciaturas.

torno do tema Sociologia escolar foi defendida em 1993. As duas primeiras teses de doutoramento sobre Sociologia escolar foram defendidas em 2006. De 1993 a 2016 foram apresentadas 94 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado (BODART; CIGALES, 2017). O gráfico 1 evidencia o volume de dissertações e teses defendidas entre 1993 a 2017.

Gráfico 1 - Evolução do número de teses e dissertações defendidas entre 1993 e 2016 sobre a Sociologia escolar.



Fonte: Bodart e Cigales (2017).

Bodart e Cigales (2017) identificaram que "a grande maioria dos pesquisadores que se dedicaram à temática "ensino de Sociologia" durante a pós-graduação *stricto sensu* é composta por mulheres" (p.266), "[...] indício de que a temática vem sendo relegada às mulheres, como se coubesse aos homens temas "mais importantes" das Ciências Sociais (p. 276).

Observaram Bodart e Cigales (2017) que no conjunto de dissertações e teses defendidas entre 1993 e 2016 oito eixos temáticos aparecem, são ele: currículo, prática pedagógica, metodologia de ensino, concepções sobre a Sociologia escolar,

institucionalização, trabalho docente, formação docente e o livro escolar.

Como destacou Oliveira (2015, p. 9),

> [...] vale a pena ressaltar algumas experiências inovadoras que têm surgido nos últimos anos, como a criação da linha de pesquisa "Ensino de Sociologia" junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Contudo, ainda é reduzido o número de linhas de pesquisas nos programas de Ciências Sociais/Sociologia. Em 2013 foi identificado que o documento de avaliação da Sociologia da CAPES havia computado que dos 49 programas avaliados apenas 9 programas apresentavam menções, ementas e/ou linha de Ensino de Sociologia (SILVA, 2016).

O desenvolvimento de um uma comunidade acadêmica em torno de um tema de interesse acaba refletindo no número de grupos de pesquisas registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No ano de 2000 encontrava-se registrado na plataforma de grupos do CNPq apenas um grupo que se dedicava ao tema ensino de Sociologia. No ano de 2013 esse número havia saltado para 22 grupos (NEUHOLD, 2015). Em uma rápida pesquisa no Diretório dos Grupos no Brasil[8] mantido pelo CNPq encontramos, em 2018, ao menos 40 grupos de pesquisas especializados em Sociologia escolar ou com linhas de pesquisas voltadas a essa temática.

Outro espaço importante de ser observado ao buscar compreender as configurações de uma área ou tema de pesquisa são os eventos científicos, o que nos permite notar os espaços ocupados e a especialização de eventos. No caso do tema Sociologia escolar (ou ensino de Sociologia), notamos uma

8 Usamos o termo de busca "ensino de Sociologia" e consultamos por "linhas de pesquisa" marcamos "busca exata", "nome da linha de pesquisa" e "nome do grupo". Site disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>. Acesso em: out.2018.

expansão recente dos espaços ocupados, assim como a criação de eventos especializado nessa temática. Contudo, observando a história das Ciências Sociais veremos que por décadas esse tema esteve ausente nos encontros, congressos e simpósios acadêmicos.

Ainda que o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido em São Paulo, em 1954, o tema "O ensino e as pesquisas sociológicas" tivesse tido grande destaque (NEUHOLD, 2017), por décadas nenhum outro evento importante no país deu centralidade a esse tema; em parte por reflexo de sua quase ausência no currículo escolar brasileiro. A Sociologia passou a retomar algum espaço na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) em 2005, quando criado o GT "Ensino de Sociologia" (OLIVEIRA, 2015). Os primeiros trabalhos apresentados no GT "Ensino de Sociologia" eram, em maior parte, relatos de experiências. Nos últimos eventos têm surgido trabalhos com temáticas variadas, desenvolvidas, em grande medida, em Programas de Pós-Graduação; ainda que os relatos de experiência continuem tendo uma significativa presença (OLIVEIRA, 2015).

Quadro 1 - Relação de trabalhos aceitos e completos no GT sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015).

Quantidade/ano	2005	2017	2009	2011	2013	2015	Total
Trabalhos aceitos	9	19	23	28	44	33	156
Trabalhos completos	9	19	23	28	32	20	131

Fonte: Röwer (2016).

Röwer (2016, p.138) observando os trabalhos aceitos e completos do GT sobre o ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015) identificou uma "maior prevalência de pesquisas sobre práticas pedagógicas, metodologias, recursos (livros didáticos) e didáticas de ensino de Sociologia". Foi observado, ainda, uma forte relação das pesquisas com o contexto e a aplicabilidade escolar. O fato de muitos dos pesquisadores

serem professores ou/e ter tido experiência recente com a Sociologia escolar explica, em certa medida, essa proximidade com a empiria e o caráter descritivo dos trabalhos. O mesmo foi observado por Handfas e Maiçara (2015) e Bodart e Cigales (2017) quanto as dissertações e teses. Além dessa proximidade com a empiria, Bodart e Cigales (2017) evidenciaram que as primeiras dissertações e teses estiveram prioritariamente voltadas ao processo histórico e de institucionalização da Sociologia escola, para passar a estar prioritariamente voltada às práticas didáticas.

Observando os referenciais teóricos dos trabalhos apresentados no GT ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia, Röwer (2016, p.144) identificou que:

> Em relação aos referenciais teóricos é prevalecente a fundamentação em teorias criticas da educação com foco na reprodução escolar, na relação entre escolarização e classe social, sobretudo com Pierre Bourdieu (2007) e, da denominada Nova Sociologia da Educação, com Basil Bernestein (1996), cujo foco centra-se na compreensão da organização estrutural curricular como aparelho ideológico.

A Associação Brasileira de Sociologia (SBS) passou a organizar, a partir de 2009, um evento bianual especializado na Sociologia escolar, o Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB); estando na 5º edição.

O tema Sociologia escolar vem conquistando espaços no interior da Associação Brasileira de Sociologia (SBS) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) por meio de Grupos de Trabalhos (GTs). Em 11 de maio de 2012 foi fundada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), primeira instituição nacional voltada exclusivamente ao ensino das Ciências Sociais, inclusive da Sociologia escolar.

> A ABECS é uma necessidade histórica de nossa área, pois nos faltava uma entidade que tivesse como foco a docência na área de Ciências Sociais em todos os níveis, articulando professores(as), pesquisadores(as) e estudantes acerca de discussões curriculares,

> metodológicas, epistemológicas e políticas sobre ensino de nossas ciências matrizes (BODART; PEREIRA, 2017, p. 3-4).

Em 2013 a ABECS passou a organizar um evento nacional voltado à Sociologia escolar, o qual que se repetiu nos anos de 2016 e 2018.

Nos últimos anos diversos encontros nacionais de professores de Sociologia foram organizados. Podemos citar o Encontro Alagoano de Ensino de Ciências Sociais/Sociologia (ENALES), o Encontro Estadual de Professores de Sociologia do Mato Grosso do Sul, Encontro Estadual de Professores de Sociologia de São Paulo, o Encontro Estadual de Professores de Sociologia da Paraíba, Encontro Gaúcho de Professores de Sociologia e o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de janeiro (ENSOC).

Souza (2018) analisando os trabalhos apresentados nos Encontros Estaduais de Ensino de Sociologia do Rio de janeiro ocorridos entre 2008 e 2014, contabilizou 279 produções, como apresentado na tabela 1.

Tabela 1 - Produções apresentadas ao longo dos ENSOCs (2008-2014), por tipo e quantidade.

Tipos de Produções	2008	2010	2012	2014	Total
Total de trabalhos em GTs	20	21	67	36	144
Total de Pôsteres	7	24	43	30	104
Total de Oficinas pedagógicas	0	10	10	11	31
Total de produções	27	55	120	77	279

Fonte: Souza (2018).

Notamos que entre 2008, ano de reintrodução da Sociologia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro, o interesse pela Sociologia escolas como objeto de estudo se expandiu consideravelmente. Observando os *sites* dos

eventos seguintes (2016[9] e 2018[10]) notamos que essa expansão teve continuidade. Em 2016 foram apresentados 79 trabalhos em Grupos de Trabalhos (GTs) e 71 no ano de 2018. Importa relatar que, segundo uma das organizadoras do ENSOC, no decorrer das edições, a comissão organizadora mostrou-se cada vez mais exigente com a qualidade dos trabalhos e ainda assim o seu volume se expandiu (SOUZA, 2018).

Segundo Souza (2018), os trabalhos apresentados nos ENSOCs estiveram mais embasados na Educação do que na Sociologia, aspecto também observado por Handfas e Maiçara (2014) ao analisar as dissertações e teses defendidas. Outro aspecto destacado por Souza (2018) foi que, embora a academia tenha um papel importante na construção do subcampo de pesquisa, há nesses eventos um protagonismo importante dos professores da Educação Básica. Observando os trabalhos apresentados em 2018 no ENSOC notamos uma predominância de "Relatos de Experiências" (35,7% dos trabalhos), sendo a maioria de autoria de professores do Ensino Básico.

Em 2017 a ABECS lançou um periódico especializado em ensino de Ciências Sociais[11], estando na 3ª edição, totalizando 33 trabalhos publicados, entre artigos, relatos de experiências docentes e três entrevistas. O Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, também mantém um periódico especializado no Ensino de Sociologia intitulado Perspectiva Sociológica[12]. Há também a Revista Café com Sociologia[13], que embora não especializada é um

9 Disponível em: < http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php?ct_id=26&sec_id=7&cat_id=8>. Acesso em: out. 2018.

10 Disponível em:< https://ensoc2018.sinteseeventos.com.br>. Acesso em: out. 2018.

11 Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS). Disponível em:< https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/issue/archive>. Acesso em: out. 2018.

12 Disponível em: < https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS>. Acesso em: out. 2018.

13 Disponível em:< https://revistacafecomSociologia.com/revista/index.php/revista>. Acesso em: out. 2018.

dos espaços que mais vem agregando pesquisas sobre essa temática no Brasil, inclusive publicando relatos de experiências docentes.

Bodart e Tavares (2018) mapearam a produção sobre Sociologia escolar em periódicos *on-line* classificados nos estratos superiores na área de Sociologia (*Qualis* A1, A2 e B1). Ao todo, foram analisados 159 periódicos sendo encontrados 65 artigos publicados em 17 periódicos. Observando a evolução do volume de artigos publicados nessa revista, Bodart e Tavares (2018, p. 66) atestaram que após 2007 houve "uma ampliação do volume da produção de artigos sobre ensino de Sociologia nas revistas de estratos superiores avaliadas na área de Sociologia". Dentre esses artigos predominaram as pesquisas empíricas (43%), seguidas de relatos de experiência (21,5%), revisões de literatura (18,4%) e pesquisas predominantemente documental (16,9%). Dentre os métodos de coletas de dados, predominou o levantamento documental (32,3%), seguido de observação participante (26,1%) e entrevistas (20%).

Ainda quanto a produção sobre Sociologia escolar em periódicos *on-line* classificados nos estratos superiores na área de Sociologia, constatou-se que os temas mais presentes são, respectivamente, a formação/aperfeiçoamento docente (29,2%), a História e institucionalização da Sociologia escolar (15,3%), o currículo/legislação curricular (13,8%), os livros didáticos e manuais (12,3%) e a prática docente (9,2%) (BODART; TAVARES, 2018).

Bodart e Tavares (2018) ao observar as referências dos 65 artigos encontrados em periódicos classificados no estrato superior na área da Sociologia destacaram que,

> [...] o processo de configuração do subcampo "ensino de Sociologia" apresenta-se, em certa medida, marcado pela presença de algumas poucas obras e autores, embora a bibliografia utilizada para a produção dos artigos sobre ensino de Sociologia e/ou Sociologia escolar seja bem ampla, com variadas fontes. Acreditamos que a maior presença de poucos autores [...] seja explicado pelo recente interesse pela temática, não estando ainda

> esse subcampo de pesquisa consolidado, porém apontando para uma significativa ampliação (BODART; TAVARES, 2018, p. 86).

A existência de dossiês em periódicos acadêmicos é um indicativo de que há interesse pelo tema por parte de segmento da comunidade acadêmica. Como destacaram Bodart e Souza (2017, p. 544),

> Quando um dossiê é proposto em um periódico acadêmico três questões, ao menos, são evidentes: (i) a comissão editorial do periódico e os proponentes julgam o tema ser relevante para parte da academia; (ii) acredita-se na existência de um conjunto significativo de pesquisadores interessados na temática e que vem se dedicando à produção de pesquisas sobre o tema proposto e; (iii) há a expectativa de que existam leitores interessados no assunto. Assim, as publicações de dossiês são indicativos de que a temática abordada é tida como importante ou está em processo de reconhecimento.

Observando o volume de dossiês sobre Sociologia escolar, Bodart e Souza (2017) identificaram que foram publicados, entre 2007 e 2018, 24 (vinte e quatro) dossiês, sendo 5 (cinco) deles em periódicos de estratos superiores (*Qualis* A1, A2 e B1), o que evidencia que o tema vem ganhando espaço em periódicos tidos como qualificados, embora ainda pequeno. Observou-se uma recente tendência de expansão do volume de pesquisas e de pesquisadores da temática ensino de Sociologia, "o que corrobora para a consolidação desse subcampo de pesquisa e, consequentemente, para o aprimoramento do ensino de Sociologia no Ensino Básico" (BODART; SOUZA, 2017, p. 556).

Outra forma de publicizar as pesquisas desenvolvidas são os livros coletâneas. Eras, em 2015, buscando mapear as publicações dos livros coletâneas sobre ensino de Sociologia afirmava que,

> [...] quanto aos avanços que representam essas produções, temos: a) a repercussão do trabalho desenvolvido em novos espaços e desenhos institucionais, especialmente localizados na formação de professores em Ciências Sociais; b) a produção de conhecimento escolar que se coaduna com um letramento sociológico científico; c) a presença dos Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação a

> Docência em suas autorias; d) a ênfase do lugar da experiência nas produções; e) enfim, o processo de constituição das próprias obras em si, naquilo que permite fertilizar, condensar e desafiar o próprio debate (ERAS, 2015a, p.145).

Eras (2015a) indicava, na ocasião, que as obras publicadas em formato de livros coletâneas tinham baixam tiragem (300, 500 e 1000) e não estavam disponibilizados aos leitores em formato digital, tornando o seu acesso limitado. No levantamento de Eras (2015b) haviam 28 (vinte e oito) livros coletâneas sobre ensino de Sociologia publicados entre 2004 a 2015.

Em 2018, segundo levantamento realizado por Bodart (2019), já são ao menos 39 livros coletâneas publicados. Além dos livros coletâneas, obras completas também foram lançadas, contudo em menor número, tendo sido, ao menos, 11 entre 2004 a 2018 (BODART, 2019). Essa escassez de obras completas foi apontada por Bodart e Tavares (2018) como o motivo das referências dos artigos publicados em periódicos de estratos superiores na área de Sociologia serem predominantemente artigos científicos.

Eras (2015a), indicava que havia uma tendência de publicações de livros coletâneas fruto de: i) sínteses dos eventos nacionais e estaduais; ii) coletâneas no formato "temáticos" e; iii) resultado de produções que partem de projetos institucionais nacionais e laboratórios de ensino das universidades. Observando os livros que foram produzidos nos anos seguintes ao levantamento de Eras (2015a), notamos que obras seguiram a tendência apresentada pela autora.

Com relação aos temas dos livros coletâneas, Eras (2015a), identificou doze unidades de conteúdos mais presentes. Foram eles:

> 1) Estudos sobre a História do Ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica; 2) Estudos e os fundamentos teórico-epistemológicos sobre o Ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica; 3) Estudos sobre o currículo e o Ensino de Sociologia; 4) Estudos sobre Metodologias e Didáticas do Ensino de Sociologia/Ciências Sociais; 5) Estudos sobre as experiências

> de Ensino de Sociologia; 6) Estudos sobre as Licenciaturas em Ciências Sociais e a formação de professores; 7) Estudos sobre os livros didáticos do Ensino de Sociologia; 8) Estudos sobre a Sociologia da Juventude e o Ensino de Sociologia; 9) Estudos sobre a Sociologia da Educação Pública/Básica; 10) Estudos sobre as Políticas Públicas de Fomento e o Ensino de Sociologia; 11) Estudos de documentos o ciais e legislação educacional; 12) Coletânea de temários/conteúdos estruturantes do Ensino de Sociologia nos livros coletâneas (Trabalho; Violência; Religião; Desigualdades Sociais; Gênero; Questões Étnico-raciais; Sociologia da Infor- mação; Meio Ambiente; Direitos Sociais e Humanos; Inclusão) (ERAS, 2015a, p. 287).

É sabido que a pós-graduação *stricto sensu* tem um papel importante para a constituição de uma comunidade acadêmica voltada a uma determinada corrente teórica ou metodológica, assim como em torno de um objeto de pesquisa. Isso considerando, compreendemos que o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, ofertado pela Fundação Joaquim Nabuco e o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), ofertado por uma rede de 10 instituições públicas de Ensino Superior terá um papel importante, a médio e longo prazo, na consolidação da área de pesquisa que denominamos Sociologia escolar. Nos mestrados e doutorados acadêmicos ainda são poucas as linhas de pesquisas existentes voltadas ao ensino de Sociologia, embora o número de teses e dissertações se ampliou consideravelmente após 2008 (BODART; CIGALES, 2017).

As produções acadêmicas e os eventos destacados neste texto evidenciam que nos últimos anos tem havido uma ampliação do reconhecimento acadêmico da "Sociologia escolar" ou "ensino de Sociologia" como objeto de pesquisa importante. Acreditamos que existe uma interdependência entre a constituição de um subcampo de pesquisa e a qualidade da docência da disciplina de Sociologia, questão que passamos a discutir.

Relações entre o subcampo de pesquisa e a docência de Sociologia no Ensino Médio

O subcampo de pesquisa Sociologia escolar é dependente da presença da Sociologia no Ensino Médio, o que se constata observando que o avanço desse subcampo se deu a partir da reintrodução da disciplina na escolar. Foi a existência de um objeto empírico mais acessível aos pesquisadores que tornou possível o desenvolvimento de maior parte das pesquisas até o momento publicadas, assim como o sucesso dos diversos eventos voltados aos professores de Sociologia do Ensino Básico.

Por outro lado, a qualidade das aulas de Sociologia e da formação de professores para ministrar essa disciplina dependem dos avanços do subcampo. A ampliação do número de pesquisa contribui para uma formação docente mais fundamentada teoricamente e especializada, tornando possível o acesso a parte dos desafios e potencialidades do ensino de Sociologia ainda em sala de aula. Atualmente é possível proporcionar aos futuros professores leituras de textos (artigos, dissertações, teses e livros) especializados no ensino de sociologia e suas particularidades, tais como aqueles que tratam do uso de recursos didáticos em aulas de sociologia, da formação do professor de Sociologia, do livro didático de Sociologia, das docência em Sociologia em modalidades diferenciadas, os desafios de transmissão de conteúdos sociológicos, a percepção de professores e alunos da importância da Sociologia, o currículo de Sociologia etc. Desta forma, reafirmamos a tese já exposta no título deste capítulo: o desenvolvimento do subcampo da Sociologia escolar é um condicionante ao avanço qualitativo da docência.

O maior interesse pelo ensino de Sociologia por parte da comunidade de cientistas sociais ampliou a possibilidade dos futuros professores de Sociologia terem acesso às disciplinas

ofertadas na graduação por docentes especialistas em Sociologia escolar ou, ao menos, mais inteirados e sensíveis à prática docente. Os impactos positivos para a qualidade da formação do professor se vê no maior interesse dos alunos da licenciatura em discutir o tema Sociologia escolar, como demonstrou Souza (2018) ao observar o perfil dos autores participantes dos GTs do ENSOC.

O desenvolvimento do subcampo Sociologia escolar ampliou a possibilidade dos professores trocarem experiências e conhecimentos dos diversos eventos especializados que vem sendo promovidos nos últimos anos. Esses espaços são importantes, sobretudo quando consideramos que a atividade docente, embora interativa, é solitária (TARDIF; LESSARD, 2014). É interativa por estarmos em contato direto com os alunos, mas solitária porque dificilmente suas angústias, dificuldades e problemas são compartilhados com outros docentes. "Essa solidão do professor diante de e com uma coletividade de alunos tem diversas consequências" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 68), dentre elas a insegurança na realização de suas estratégias didáticas. Esses eventos, além de um espaços voltados à troca de conhecimento, vêm demonstrando ser importantes para a troca de experiências (GONÇALVES, 2015), por isso GTs sobre "relatos de experiências pedagógicas" são bastante frequentados, como demonstrou Souza (2018) ao analisar os trabalhos apresentados no ENSOC. Gonçalves (2015) destaca que o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia do Ensino Básico (ENESEB) vem sendo um espaço de sociabilidade e mobilização política dos professores, o que é de grande importância em tempos de ameaças de retirada da Sociologia do Ensino Médio.

No espaço escolar "a colaboração é mais desejada pelos professores que verdadeiramente presente e mantida ao longo das diferentes atividades escolares" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 184), e esses eventos vem sendo uma possibilidade de reduzir a solidão, impactando positivamente na prática cotidiana do professor.

Diversos estudos vêm se dedicando a pensar as atividades formativas do professor de Sociologia, bem como problematizando os recursos didáticos, as epistemologias metodológicas (HANDIFAS; MAIÇAIRA, 2012; BODART; CIGALES, 2017), o que acaba convertendo na busca por aprimoramentos em prol de um ensino de Sociologia de maior qualidade. O reflexo da evolução do subcampo se observa no aprimoramento dos livros didáticos de Sociologia e, numa espécie de causação circular, na ampliação de interessados pela temática, o que é observado no número de dissertações e teses recentemente defendidas.

O avanço das pesquisas em torno da Sociologia escolar é fundamental para que o professor seja também um pesquisador de sua própria prática, possibilitando-o reavaliar sua atuação pedagógica, tornando-a racionalizada, rompendo com a equivocada ideia de que para ser um bom professor basta ter conhecimento das Ciências Sociais, ser criativo e espontâneo em sala de aula. A diferença entre um especialista, cientista social, e um professor está na posse de conhecimento didático-pedagógico.

Na medida que o subcampo de pesquisa "Sociologia escolar" (ou ensino de Sociologia) for se desenvolvendo, ampliar-se-á a consciência de que um cientista social não será, necessariamente, um professor; mas um professor deverá ser obrigatoriamente um cientista social; um pesquisador, cujo objeto de estudo é [também] a [sua] prática docente.

Considerações finais

Como destacado, a qualidade do ensino de Sociologia está condicionada a duas situações imbricadas: i) ao interesse de parte da comunidade de cientistas sociais pelo ensino de Sociologia enquanto objeto de estudo e; ii) aos avanços qualitativos e quantitativos na formação de professores. Observamos que vem crescendo o interesse da Sociologia escolar enquanto objeto de

pesquisa, materializado na ampliação recente de artigos científicos, dissertações, teses, livros coletâneas, livros completos, dossiês em periódicos acadêmicos e trabalhos apresentados em eventos científicos. Com tal ampliação se expande as possibilidades dos alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais (ou Sociologia) terem acesso à professores que se dedicam a formação do professor de Sociologia escolar, bem como o maior e melhor contato com a bibliografia especializada; dois elementos de grande importância para a formação docente. Essa configuração nos parece estar criando uma causação circular, onde a ampliação da pesquisa fomenta o interesse pelo tema, que por sua vez amplia ainda mais o subcampo de pesquisa.

Ainda que não tenhamos um campo autonomizado, temos elementos que nos asseguram que estamos diante de uma especialização em expansão, nos autorizando o uso do termo subcampo, uma vez que se trata de uma esfera que está presente no interior do campo da Educação e da Sociologia, a qual se especializa e se estrutura com algumas características próprias, mas ainda dependente.

Referências

AZEVEDO, Thales de. As Ciências Sociais na Bahia. 2.ª ed. revista, pref. de Gilberto Freyre. Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1984.

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo; TAVARES, Caio dos Santos. O processo de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais (1984-2008). *Anais do Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de janeiro (ENSOC)*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

_____; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo "ensino de Ciências Sociais" no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS).* V.1, nº.1, p. 01-10, Jan./Jun., 2017.

_____; SOUZA, Ewerton Diego de. Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa. *Ciências Sociais Unisinos,* São Leopoldo, Vol. 53, n. 3, p. 543-557, set/dez 2017.

_____; TAVARES, Caio dos Santos. A produção sobre Sociologia escolar nos periódicos brasileiros on-line de estratos superiores, 1996-2017. *In:* MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). *Saberes e práticas do ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

_____. Livros - Ensino de Sociologia. *Blog Café com Sociologia*. 2019.

_____; CIGALES, Marcelo. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas (1890-1900). História, Ciência, Saúde – Mangunhos. 2019. No prelo.

_____; CIGALES, Marcelo. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais da UFC*. v.28, n.2, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Coisas de Sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003.

_____. *Os usos sociais da ciência:* por uma Sociologia clinica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANDIDO, A. *A Sociologia no Brasil*. Tempo Social, v. 18, n. 1, jun. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na Sociologia: Um objeto rejeitado? *Cadernos CEDES*, v. 27, pp. 9-22, 1992.

ERAS, Lígia Wilhelms. Nas trilhas dos livros e coletâneas: um ensaio bibliográfico. *Política & Sociedade*. Florianópolis, vol. 14, n. 31, Set./Dez., 2015a.

_____. A pesquisa com os livros coletâneas e o ensino de Sociologia na Educação Básica: percursos e experiências. *Revista NEP* (Núcleo de Estudos Paranaenses) Curitiba, v.1, n.1, p. 129-149, dezembro, 2015b.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. A Sociologia e a escola em debate nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 309-315, set./dez., 2015.

HANDIFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte na produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *BIB*, São Paulo, n. 74, 2012.

MICELI, Sergio. Condicionantes do Desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil (1930-1964). *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* São Paulo, v. 2, n.5, p. 5-26, 1987.

_____. *História das Ciências Sociais no Brasil.* São Paulo: Vértice/IDESP/FINEP, 1989.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. A Sociologia como disciplina escolar em debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS),* v.1, n.2, p. 05-26, Jul./dez. 2017.

_____. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). *In:* OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (org.). *Ciências Sociais e educação*: um reencontro marcado. Maceió: Edufal, 2015. pp. 103-123.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de Sociologia no Brasil. *Em Tese*. v. 12, n. 2, ago./dez., 2015.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, jul.-set. 2016.

SILVA, Cinthia Lopes da Silva; SILVA, Rogério de Souza. A institucionalização das ciências sociais no Brasil: percalços e conquistas. *Impulso*, Piracicaba, v. 22, n. 54, pp. 97-106, mai.-ago. 2012.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino de Sociologia na pesquisa acadêmica. Entrevista realizada por Cristiano das Bodart. *Revista Café com Sociologia*. v.5, n.2, 2016.

SOUZA, Rebeca Martins de. Balanço da produção de conhecimento nos encontros estaduais de ensino de Sociologia (ENSOC) do Rio de Janeiro: um mapa do campo de 2008 a 2014. *In:* MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre B. (Orgs.). *Saberes e práticas do ensino de Sociologia.* Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 2

O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO COMO SUBSÍDIO À ESCRITA DA REDAÇÃO DO ENEM

Radamés de Mesquita Rogério[14]
Luan Machado de Oliveira[15]

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1998, visando realizar a avaliação da qualidade do ensino público brasileiro. Passados dez anos, hoje o exame é foco das escolas públicas e privadas, bem como dos estudantes secundaristas. Tendo em vista que além de continuar sendo um parâmetro de avaliação de aprendizagem (muito importante para as escolas - principalmente privadas - estabelecerem parâmetros de excelência a partir de suas notas gerais), ele se tornou o principal modo de acesso a instituições de ensino superior (IES). Para que tenhamos a dimensão atingida pelo ENEM, em sua primeira edição o número de inscritos foi de 157 mil; já em 2017 foram 6,7 milhões.

A popularização definitiva do ENEM veio em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame.

Neste texto, demonstramos como os conhecimentos sociológicos podem subsidiar o estudante na escrita da redação do ENEM. A ressalva importante e oportuna a ser feita é que não

14 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
15 Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor de Sociologia da rede pública estadual do estado da Bahia.

partimos do pressuposto de que os temas das redações do ENEM possuam um caráter propriamente ou exclusivamente sociológico. Ao contrário, entendemos que a redação do exame exige um conhecimento amplo e transdisciplinar; concepção correta para uma avaliação de grande escala.

Assim, nosso objetivo é bastante pragmático: apresentar possíveis abordagens sociológicas de alguns temas dentro do recorte que vai de 2009 (explicaremos na próxima seção a escolha deste ano) a 2018.

Focamos na relação direta entre a proposta da redação e o que estamos chamando de subsídio sociológico, ou seja, teorias e conceitos desenvolvidos por algum autor(a) do campo sociológico colaborativos para o estudante produzir a redação do ENEM.

Neste sentido, na primeira parte do texto, faremos uma breve nota sobre o ENEM, para depois apresentarmos os temas das redações que serão apreciados e, por último, relacionarmos o cabedal de teorias sociológicas às propostas das redações.

Breve nota sobre o ENEM

O ENEM surge como um sistema de aferição de aprendizagem. Bispo (2015) assinala que o exame condiz com a obrigação do Estado de assegurar o processo nacional de avaliação de rendimento escolar em todos os níveis de ensino com o objetivo de definir prioridades e melhorias no tocante à sua qualidade; conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (BRASIL,1996).

Os sistemas de avaliações em larga escala como o ENEM não devem ser analisados sem a consideração de que envolve políticas públicas nacionais e organismos internacionais de gestão como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e a Organização para as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (BISPO, 2015).

Castro (2015), por sua vez, destaca o fato de que ao tornar-se instrumento de medida da qualidade do ensino, bem como a principal porta de acesso às instituições de Ensino Superior, o exame deve ser entendido a partir de um "princípio de autoridade", correspondendo à reflexão epistêmica (verdade ou não, aceitação ou negação) da influência social (o poder atribuído/próprio do discurso).

Nosso recorte se inicia em 2009 porque nesse ano ocorreram mudanças significativas na avaliação. O primeiro a ser destacado é que o seu resultado passou a servir como nota integral do vestibular de 22 universidades federais. Outro ponto importante, especialmente para os fins de nossa análise, é que até 2008 as disciplinas contempladas eram: Português, Geografia, História, Biologia, Matemática, Física e Química, além da redação. A partir de 2009, o escopo de disciplinas aumentou e houve a mudança da presença de disciplinas individuais para "áreas do conhecimento", sendo elas: Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além da redação.

Atualmente o exame foca na interdisciplinaridade e, também, em questões contextualizadas e atualizadas (vide a redação), utilizando-se de mapas, charges, leitura e interpretação de dados ao longo do total de 180 questões. Soma-se a isso a redação, que ajuda a avaliar o nível de argumentação dos alunos e a coerência textual em sua escrita.

Conforme Castro, o ENEM,

> [...] é diferente dos vestibulares tradicionalmente conhecidos. Um implicador pedagógico especial reside na noção de transdisciplinaridade, ou seja, a formulação de perguntas que envolvem áreas de conhecimento e disciplinas do currículo escolar para uma resposta. O participante do exame tende a ser compelido em empregar diferentes capacidades e habilidades para a resolução de um ou mais problemas. A prova tende a buscar o estabelecimento de um princípio avaliativo que se pauta pela demonstração de competências e não pela figuração específica da informação como um dado (2015, p.183).

Assim, podemos, em síntese, afirmar que os objetivos do ENEM são: avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica; servir como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior; democratizar – em certa medida - as oportunidades de acesso às vagas oferecidas por instituições federais de Ensino Superior (otimizando a mobilidade acadêmica) e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (BISPO, 2015).

Como impacto do Enem, evidenciam-se o *ranking* das escolas; os mecanismos de acesso ao ensino superior e a redução no número de vestibulares elaborados pelas próprias IES.

Feito esse breve histórico e apresentação dos sentidos do exame, passaremos a apresentação dos temas da redação dentro do recorte temporal estabelecido, refletindo brevemente sobre o próprio sentido da redação.

A redação no ENEM

A competência linguística é uma das mais essenciais para a vida cotidiana sob o ponto de vista do exercício da cidadania, do acesso ao mercado de trabalho, da passagem para os níveis posteriores na formação educacional formal (Fundamental-Médio-Superior) etc.

Conforme Bourdieu (1996; 2012), um dos principais elementos que fazem do sistema escolar um catalisador da reprodução das desigualdades sociais é exatamente o nível de compatibilidade estrita entre aquilo que compõe as avaliações e exigências escolares com o conhecimento que permeia o ambiente familiar dos estudantes das classes abastadas. Os estudantes das classes populares, ao contrário, esbarram numa enorme distância

entre o capital cultural[16] que encontram em seus lares e aquele que permeia o âmbito escolar e a competência linguística é um dos fatores que mais pesarão nessa relação de compatibilidade/incompatibilidade, pois o domínio da linguagem exigida no ambiente escolar é essencial para uma trajetória exitosa nos estudos.

A escola é um espaço marcado pela comunicação formalizada oralmente e de forma escrita, com destaque para essa última (BOURDIEU, 2012). Assim, o ENEM não foge à essa lógica, de forma que uma das competências mais essenciais é o domínio da linguagem culta e da capacidade de expressão escrita.

O exemplo a seguir demonstra a importância decisiva da redação no processo de obtenção de êxito escolar: em 2015 o jornal cearense Tribuna do Ceará publicou matéria intitulada "Nota da redação tira vaga na universidade para menino fenômeno do Enem". Embora o estudante tenha acertado 172 questões de um total de 180 (95,5% de aproveitamento), ele não conseguiu vaga no curso que pretendia (Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Ceará) devido ter obtido nota baixa na redação.

Possuindo uma grande capacidade de responder as questões objetivas, o candidato ("fenômeno do Enem") parece ter tido dificuldade em apresentar o supracitado domínio da competência linguística ligada à produção de um texto dissertativo-argumentativo. Assim, a redação é o único momento do exame (Enem) em que o candidato deve apresentar uma "produção sua". Segundo Lima, professor de curso de Redação em Fortaleza,

> [...] a redação no Enem é atípica, diferente da avaliação nos vestibulares tradicionais. O texto tem de ser dissertativo-argumentativo. O estudante tem que formular uma tese e argumentar em defesa dessa tese, provando que ela é verdadeira e

16 Bourdieu realiza uma analogia com o conceito de capital econômico em Karl Marx para tratar de bens, de um patrimônio simbólico que têm por referência à cultura dominante e que deve ser mobilizado (transformado em recurso utilizável) por todos os indivíduos, particularmente no campo educacional, no processo de posicionamento na escala social.

> defensável. Além de oferecer uma proposta cidadã, uma contribuição[17].

A redação é essencial sob o ponto de vista da concepção dada ao ENEM pelo Ministério da Educação, porque segundo aponta o documento ENEM – Documento básico (BRASIL, 2014), as competências de ler, compreender, interpretar e produzir textos está para além do domínio somente da aprendizagem da Língua Portuguesa, de forma que o aluno deve demonstrar possuir

> [...] instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, ao mesmo para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (BRASIL, 2014, p.9).

Embora tenhamos um avanço, conforme já afirmamos, sob o ponto de vista dos vestibulares no tocante às exigências da capacidade de interpretação e da cobrança de um conhecimento transdisciplinar, Freitag (2014) aponta uma contradição em relação a prova de redação do ENEM. Segundo a autora, a matriz de competência para a avaliação da redação não está em consonância com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PNC's) e com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

As competências exigidas na prova de redação do ENEM são: 1. Dominar linguagens: "demonstrar domínio da norma culta da língua escrita"; 2. Compreender fenômenos: "compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo"; 3. Enfrentar situações-problema: "selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4. Construir argumentações: "demonstrar conhecimento

17 Tribuna do Ceará. http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/educacao/nota-da-redacao-tira-vaga-na-universidade-para-menino-fenomeno-enem/ - acesso em 25/02/2015.

dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação"; 5. Elaborar propostas: "elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural"[18].

A principal divergência com o PNLD e o PCN's de língua portuguesa é o enfoque no domínio da norma culta. Os documentos citados acima, preconizam e reiteram a premissa da diversidade linguística com o reconhecimento de que "qualquer língua comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas" (FREITAG, 2014, p. 65), considerando sua eficácia em determinadas situações comunicativas.

A redação do ENEM tem poder mobilizador da opinião pública e repercussão social e midiática devido à importância já demonstrada no que diz respeito a classificação ou não do estudante.

A proposta da redação de 2017 é bastante emblemática nesse sentido, pois gerou muitas controvérsias. O tema foi "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil". O jornal Gauchazh apresentou a repercussão nas redes sociais sobre o tema da redação em matéria intitulada "Tema da redação do Enem surpreende internautas"[19]. Destacaremos três postagens feitas nas redes sociais apontadas pela reportagem: 1. "Péssimo o tema de Redação do ENEM. O tema foi muito específico. Este tema foi desonesto e covarde com os alunos"; 2. "Rapaz, o tema da redação do Enem tá bem difícil (sic), se eu não estivesse envolvida em projetos de inclusão acharia extremamente difícil"; 3. "Minha mãe emocionada com o tema da redação do ENEM. Ela trabalha com surdos há mais de 30 anos e segundo ela, não vai ser fácil não".

Por outro lado, o site "Em" apresentou reportagem intitulada "Professor surdo de BH faz desabafo sobre críticas à redação do

18 Todas as citações deste parágrafo foram retiradas de Luna (2009).
19 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/11/tema-da-redacao-do-enem-surpreende-internautas-veja-repercussao-nas-redes-cj9mz4pk805xu01pjc6phn046.html>. Acesso em 22 jun. 2018.

Enem", onde este afirmava: "a escolha desse tema é uma vitória para a comunidade surda. A publicação recebeu mais de mil curtidas no *Facebook*[20]".

O que a repercussão do tema da redação do ENEM de 2017 demonstra é que tal avaliação já ganhou um espaço enorme no imaginário coletivo nacional e a escolha do tema por parte da comissão que a elabora é motivo de grandes controvérsias que giram em torno da sua importância no âmbito geral da sociedade, da cultura brasileiras e mundiais, bem como da adequação ao conhecimento dos estudantes.

Para encerrar essa seção listamos abaixo, no quadro 1, os temas das redações do ENEM dentro do recorte estabelecido.

Quadro 1 - Temas da redação do Enem por ano de aplicação (2009-2018).

Ano	Tema
2009	O indivíduo frente à ética nacional
2010	O trabalho na construção da dignidade humana
2011	Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado
2012	Movimento imigratório para o Brasil no século 21
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil - 1º aplicação
2016	Caminhos para combater o racismo no Brasil - 2º aplicação
2017	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na *internet*

Fonte: Elaboração própria (2019).

20 Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/11/06/interna_gerais,914527/professor-surdo-faz-desabafo-sobre-criticas-a-redacao-do-enem-e-texto.shtml>. Acesso em 22 jun. 2018.

A Sociologia e a redação do ENEM

Antes de darmos início ao exercício central proposto neste capítulo, situamos a Sociologia no Ensino Médio. Conforme descrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), 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 (PCN's, 1999, p. 37).

Desta forma, consideramos claras as possibilidades que o conhecimento abarcado pela Sociologia no Ensino Médio tem de subsidiar a produção da redação do ENEM. Ressalte-se, novamente, que o ENEM exige a transdisciplinaridade, portanto, o que passaremos a demonstrar é um exercício de possibilidades e não apontamentos de caminhos obrigatórios ou únicos.

Devido às restrições aos tamanho do texto, não temos condições de analisar os dez temas do período apresentado (2009-2018), assim realizamos nosso exercício reflexivo com os três últimos temas: 2016, 2017 e 2018.

Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (2016)

A proposta da redação do ano de 2017 trouxe três textos como referências para a composição da mesma, todos de caráter jurídico: um deles cita o Código Penal no capítulo sobre "crimes contra o sentimento religioso". Outro cita a Constituição Federal para tratar do tema laicidade. Por último, o terceiro texto traz o fragmento de um artigo que problematiza a relação entre liberdade de expressão e "atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião".

Importa ressaltar o título da proposta da redação: "caminhos para combater a intolerância religiosa". Não se trata, portanto, de somente pensar a questão, era preciso ser assertivo, propositor de caminhos para o combate ao problema.

Partir da compreensão do que significam as religiões é um bom caminho. Émile Durkheim (1987) vai demonstrar que a relação com o sagrado é uma forma muito importante de estabelecer coesão social e que provém das "primitivas" sociedades e comunidades humanas, chegando à modernidade.

Um conceito interessante para problematizar essa questão da intolerância é o de alteridade. Em "O sentido dos outros" (1999), o antropólogo Marc Augé avalia que a intolerância gera uma nova aptidão de "criar" o outro que, consequentemente, afeta a aptidão de "compreender" este alimentando-se, assim, a intolerância.

A busca por um "nível pertinente de identidade coletiva" tem levado muitos grupamentos humanos a segregar alteridade - a fabricar o outro. Para o autor, não se trata de um processo hodierno, na verdade o estranhamento sempre ocorreu na história da humanidade sempre que o homem se deparou com uma cultura diferente, cultura, aliás, assim, definida pelo autor: "coletiva, ela corresponde ao que um certo número de homens compartilha; singular, ela corresponde àquilo que os distingue de outros homens" (AUGÉ, 1999, p. 77).

Partindo da perspectiva durkhemiana que aponta a religião como fator de coesão social, bem como dos apontamentos de Augé sobre a segregação da alteridade gerada pela necessidade de se estabelecer níveis "pertinentes de identidade coletiva", o estudante tem uma base para pensar formas de combater o problema, posto que temos aqui um possível diagnóstico da questão que se converte em um essencial ponto de partida para o cumprimento do desafio proposto pela redação.

Tema: Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil (2017).

Em 2017, a redação do Enem trazia quatro textos, sendo que dois faziam referência à legislação sobre a educação de surdos[21], um deles tratava-se de um gráfico sobre a matrícula de surdos na educação básica em classes comuns ou especiais e o outro uma peça publicitária que questionava se as empresas disponibilizavam vagas para surdos, no caso específico, pós-graduados em marketing.

Um caminho interessante para o estudante na produção desse texto seria começar com uma reflexão sobre a função social da educação e seus efeitos. Se partirmos de Durkheim (2013), teremos que a educação cumpre a função de inserir os indivíduos no meio social, realizar o que ele chama de "segundo nascimento". Assim, o que a legislação busca é exatamente exigir do Estado a inclusão dos surdos na educação propiciando a estes a condição de também se inserirem na sociedade, através, por exemplo, de uma inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, as condições da inclusão educacional de pessoas com deficiência, como a auditiva, são precárias. Posto isso, o estudante poderia fazer uma crítica ao verdadeiro papel que a educação pode vir a cumprir na vida desse grupo de pessoas, no caso o de incluir, excluindo. Aqui, o estudante poderia acionar a reflexão de Bourdieu sobre a instituição escolar. Para o sociólogo francês, a educação inclui no sistema indivíduos que serão eternos excluídos, mas de uma forma mais perversa: embora estejam no interior da instituição escolar, os efeitos da escolaridade não serão experimentados por eles, como, por exemplo, a mudança do status quo, a ascensão social.

21 O texto I apresentava trecho da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o texto IV fazia referência a Lei que fez da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a segunda língua oficial do país (Lei nº 10.436).

Daí o apelo do texto III que faz referência a inclusão da pessoa surda no mercado de trabalho. A redação propõe claramente uma associação entre inclusão escolar e acesso ao mercado de trabalho.

É provável que este seja um dos principais desafios para a formação educacional de surdos no Brasil, a saber, equalizar essa relação entre inserção educacional, que demanda uma grande adaptação do sistema como, por exemplo, a qualificação dos professores e a difusão da Língua Brasileira de Sinais, e inserção no mercado de trabalho.

Tema: Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet (2018).

No ano de 2018, a proposta da redação do Enem trazia, como textos motivadores, três artigos que analisavam a influência dos algoritmos no acesso à informação e, consequentemente, direcionamento dos usuários das redes sociais e plataformas de músicas e vídeos para o consumo de dados do interesse de grandes corporações.

O quarto texto era um gráfico que apresentava dados do IBGE sobre a utilização da internet no Brasil dividido por tipo de acesso, faixa etária e gênero. Uma informação em destaque é o expressivo percentual de usuários da internet na faixa etária compreendida entre os 18 e 24 anos de idade – 85%.

Posto isso, a redação propunha uma reflexão sobre a manipulação do comportamento propiciado pelo controle de dados. Os textos ressaltam dois aspectos principais: a tentativa de direcionar o consumo de dados, produtos e informações como uma forma de controle social com o objetivo de gerar lucros para as empresas envolvidas; a ilusão da liberdade de escolha por parte dos usuários.

Um conceito/teoria sociológico pode contribuir para a problematização da questão proposta: o conceito de Ideologia em Marx (1989).

Marx afirmou que a ideologia é um conjunto de representações sociais que busca a manipulação do pensamento da massa em prol do domínio da classe burguesa. Um aspecto, em especial, que compõe as características, ou estratégias, da ideologia contribui para lançar luz sobre o fenômeno em questão: a ideologia generaliza o que é particular, ou seja, gera a naturalização de processos sociais que se originam em artifícios de dominação nada "naturais". A simplificação de fenômenos como a desigualdade social e a violência urbana, por exemplo, contribuem para mascarar tais processos sociais que os engendram.

Embora o controle dos dados da internet, e a consequente manipulação do comportamento do usuário, não deixe claro o tipo de classe ou grupo social que se beneficia com este domínio, o que se distanciaria da perspectiva marxiana que aponta a classe burguesa como clara beneficiária e produtora desse processo de dominação, a relação entre controle do "mundo das ideias", direcionamento das ações da massa usuária da internet e geração de lucro para o grupo dominante, demonstram a atualidade e pertinência da teoria marxiana da ideologia na leitura desse fenômeno, contribuindo, assim, para sua análise.

Concluindo

O ENEM traz, como novidade em relação ao tradicional vestibular, uma perspectiva mais interpretativa e transdisciplinar do conhecimento. Em seu bojo, a redação tem exigido do candidato demonstração da capacidade reflexiva crítica da realidade sociocultural, histórico, política e econômica, acionando para isso diversas referências.

Neste sentido, buscamos aqui demonstrar como a disciplina de Sociologia, ciência com suas teorias, conceitos e autores, pode servir de subsídio a composição da redação do exame, reafirmando que nenhum tema de redação "pertence" a este ou àquele campo do conhecimento.

A ideia foi a de subsidiar alunos e professores da disciplina com exemplos de como realizar associações entre as demandas reflexivas do exame com a teoria e conceitos sociológicos. Tendo a certeza de que nossos exemplos estão muito longe de serem exaustivos, a expectativa é que o exercício proposto aqui possa ser um passo inicial para um profícuo exercício.

Referências

AUGÉ, Marc. *O sentido dos outros: atualidade da antropologia.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BISPO, Marlucy M. G. O ENEM enquanto política pública *In* SILVA, Leilane r. & FREITAG, Raquel M. *Linguagem, interação e sociedade:* diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Editora do CTA, 2015. pp 151-162.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. 7 ed., Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei 9.394:* Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Matriz de Referência do ENEM*. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1999.

CASTRO, Onireves M. ENEM mal-estar contemporâneo. In SILVA, Leilane r. & FREITAG, Raquel M. *Linguagem, interação e sociedade:* diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Editora do CTA, 2015b. p. 179-189.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico.* 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987.

_____. *Educação e Sociologia.* Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FREITAG, Raquel M. Ko. *A prova de redação do ENEM:* divergências entre as orientações para a prática e as diretrizes de avaliação. Interdisciplinar. Ano IX, v.20, jan./jun. 2014. p. 61-72.

LUNA, Ewerton Ávila dos A. *Avaliação da produção escrita do ENEM:* como se faz e o que pensam os avaliadores. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras. Recife. 2009.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã.* 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

NIQUITO, T. W.; SACHSIDA, A. *Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o desempenho escolar.* Brasília / Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33067&Itemid=433>. Acesso em 31 maio. 2015.

Nota da redação tira vaga na universidade para menino fenômeno do Enem. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/educacao/nota-da-redacao-tira-vaga-na-universidade-para-menino-fenomeno-enem/>. Acesso em 25 fev. 2015.

Professor surdo de BH faz desabafo sobre críticas à redação do Enem. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/11/06/interna_gerais,914527/professor-surdo-faz-desabafo-sobre-criticas-a-redacao-do-enem-e-texto.shtml>. Acesso em 22 jun. 2018.

Tema da redação do Enem surpreende internautas. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/11/tema-da-redacao-do-enem-surpreende-internautas-veja-repercussao-nas-redes-cj9mz4pk805xu01pjc6phn046.html>. Acesso em 22 jun. 2018.

CAPÍTULO 3

QUAL A FUNÇÃO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?
Pensando as Bases e os Princípios do Ensino de Filosofia.

Tomás Farcic Menk

Introdução

A definição do que deva ser Filosofia é uma pergunta que os filósofos sempre perseguiram e que, de certa forma, nunca foi respondida plenamente ou objetivamente[22]. Essa indefinição se projeta no ensino de Filosofia visto que modifica substancialmente a forma e o conteúdo do ensino. Os filósofos analíticos, por exemplo, tem certos objetos e certas práticas filosóficas que não são compartilhadas ou utilizadas pelos continentais[23]. Filósofos lógicos possuem outros objetos, questionamentos e questões que os filósofos historicistas. Então definir o que é Filosofia não implica apenas em uma definição interna à própria área filosófica, implica construir outro tipo de saber escolar.

Embora esse debate ocorra no interior de todo saber, é patente termos uma definição básica e de consenso acerca da definição básica do conhecimento filosófico, não apenas para seu conhecimento próprio, mas para fundamentar um princípio

22 Definições clássicas, como a grega "amor pela sabedoria" não me parece plenamente justificável atualmente, visto que é uma resposta ampla e geral que pode definir varias área de saber.

23 Um filósofo analítico dará muito mais valor e ênfase nas estruturas lógicas de uma argumentação racional ou filosófica, enquanto um filósofo continental se preocupará com as exegeses da leitura do texto e tentará ser o mais próximo e correto possível do texto original de um grande filósofo ou se preocupará com temas psicológicos, antropológicos e sociais. Disto resulta, desde temas e objetos de análise distintos, até escritas totalmente características e irreconciliáveis. Isso fica claro se compararmos autores clássicos dessas duas escolas.

educativo. Essa definição é crucial para que possamos defender a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, isto é, demonstrar quais são as características, habilidades, capacidades e saberes que só existem na Filosofia e não podem, ou não são, suficientemente bem desenvolvidos em outras áreas do saber.

Nessa perspectiva, não pretendemos definir a Filosofia em si, trabalho deveras árduo e que exige muito mais folego e dedicação que um artigo nos permite. Estaremos satisfeitos se conseguirmos minimamente 'aparar as arestas' e definir com alguma precisão qual é a especificidade do ensino de Filosofia que a define como essencial, que não é suficientemente bem desenvolvido por outras áreas dos saberes escolar. Em outras palavras, não pretendemos estabelecer um consenso no campo acadêmico filosófico, mas sim, um consenso escolar, no ensino de Filosofia.

As diversas e possíveis perspectivas do ensino de Filosofia

Propomo-nos a analisar diversas perspectivas filosóficas a fim de buscar uma definição que mais se adeque ou que melhor justifique a necessidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Separamos em grupos que definem os aspectos gerais de cada definição. Nesse sentido temos a perspectiva do pensar crítico e do ensinar a pensar, no qual analisamos as definições kantianas (1); a perspectiva da emancipação, no qual abordamos a *Educação após Auschwitz* de Adorno (2); a perspectiva da criação de conceitos na qual os argumentos de Deleuze são avaliados (3); Por fim, criamos uma proposta híbrida na qual denominamos de problematização acerca de valores (4).

Visto que, em tese, praticamente qualquer filósofo é passível de ser utilizado para definir o que é Filosofia, procuramos selecionar filósofos modernos ou contemporâneos que escrevem diretamente sobre educação, mesmo que não seja especificamente acerca da Filosofia. Devemos ressaltar também que não faremos

uma análise exegética exaustiva, muito pelo contrário, pretendemos apenas buscar elementos que possam contribuir com nossa temática central: o que define o ensino de Filosofia.

Como antecipação, a proposta que iremos defender é desenvolvida a partir da apresentada por Konrad Utz, na qual a Filosofia seria um estudo acerca de valores, isto é, ela trata de temas centrais da vida humana sem estabelecer uma resolução final ou absoluta. Por meio dela criamos a noção de problematização acerca de valores.[24]

A perspectiva crítica e do 'ensinar a pensar'

Talvez esta seja a perspectiva mais aceita comumente e que mais se aproxima do senso comum do que do que é a Filosofia e o que é o ensino de Filosofia. A Filosofia como uma certa atividade do 'senso crítico' é disseminada amplamente. Quem define esse ponto com maior clareza é Kant em um sentido muito especifico: o ensino que proporciona o pensar raciocinado e conduz à liberdade.

No livro *Sobre a Pedagogia*, Kant apresenta uma bela homenagem ao ofício do professor e à pedagogia, na qual ela seria a mais importante das ciências humanas. No mesmo grau de importância, Kant faz uma ressalva, afirmando que "a educação [...] é o maior e mais árduo problema que pode ser proposta ao homem" (KANT, 1999, p. 20), isto por que "a arte da educação ou pedagogia deve [...], ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino." (KANT, 1999, pg. 21). Algumas páginas a frente ele escreve que "não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar" (KANT, 1999, p. 27). Ou seja, não basta

24 Propositalmente criamos um termo amplo, pois é necessário para abranger o amplo campo da Filosofia. Por outro lado, o substantivo denota uma perspectiva única da Filosofia. Também introduzimos um verbo, que atribui a necessidade básica e basilar da atitude filosófica.

ensinar sistemas filosóficos ou passar informações de como cada autor compreende um conceito. É preciso que o aluno os compreenda e os processe por si só. Kant escreve que:

> […] é infinitamente importante ensinar às crianças a odiar o vício por virtude, não pela simples razão de que Deus o proibiu, mas pela simples razão de que Deus o proibiu, mas por ser desprezível por si mesmo! De outro modo, elas pensariam facilmente que o vício poderia ser praticado e que seria permitido, se Deus não o houvesse proibido, e que Deus bem poderia fazer uma exceção em seu favor. Deus é o ser soberanamente santo e não quer senão o que é bom, e exige que pratiquemos a virtude pelo seu valor intrínseco e não porque Ele o ordena (KANT, 1999, pp. 27-28).

Destituído do caráter religioso, Kant nos apresenta um sentido extremamente importante para o ensino de Filosofia na qual certos princípios possuem valores intrínsecos, porém, eles não podem ser instituídos obrigatoriamente ou por imposição ou por "treinamento". Só existe educação filosófica de fato se um aluno apreende um valor por si mesmo, sem depender de qualquer outra coisa. É o princípio da habilidade, na qual importa não apenas reproduzir uma informação corretamente, mas utilizá-la em sua vida cotidiana.

O que Kant nos mostra é que uma pessoa pode ser realmente muito culta, porém, essa cultura ser apenas bagagem irrefletida adquirida. Ou seja, a pessoa pode recitar de cor a *Ética a Nicômaco* ou a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e, ainda assim, não agir de forma ética em sua vida cotidiana, ou até mesmo agir de forma ética, mas não por convicção interna, mas por adestramento ou por decorar uma regra. O grande problema dessa atitude é que, uma vez quebrada a regra, a pessoa não agirá mais de forma ética, pois ela não emana de uma convicção interna própria. Para além da ética, o mesmo problema transpassa todos os campos da Filosofia, como a política, a metafísica, a epistemologia, etc. Ou seja, é necessária reflexão autônoma ou não existirá reflexão de fato.

Esta proposta apresenta duas dificuldades: 1 – Via de regra, ela é oposta a que se faz atualmente no ensino de Filosofia. 2 – É

preciso, para desenvolver uma atitude reflexiva, que os próprios professores desenvolvam uma reflexão autônoma. Ambas as dificuldades resultam em um único ponto: o aspecto historicista da Filosofia não é o suficiente para o ensino escolar de Filosofia, como o próprio Kant aponta na Arquitetônica da *Critica da Razão Pura*. Retomaremos está questão na seção dois deste capítulo.

Porém, a questão que surge mais imediatamente é: a Geografia não seria também capaz de gerar esse esclarecimento? As ciências sociais não seriam capazes de produzir nos alunos uma perspectiva critica da sociedade? A história não é, por excelência, o saber que melhor proporciona o conhecimento crítico da realidade de uma sociedade? Então porque o ensino de Filosofia deveria se fundamentar nessa proposta, e, se fundamentada, como ela resistiria aos ataques da sua necessidade de permanência no Ensino Médio? O que teria de inovador nessa perspectiva que possibilitaria definir a Filosofia por excelência? A nosso ver, a proposta é interessante, mas insuficiente a nossa questão.

A perspectiva de emancipação

Outro ponto de vista da mesma perspectiva (do pensar crítico) aparece em Adorno. No artigo *Educação após Auschwitz*, Adorno constrói um dos mais belos objetivos da educação: que Auschwitz não se repita. Essa expressão condensa uma concepção muito importante, pois Auschwitz, um complexo com vários campos de concentração de assassinato em massa, foi criado pelo alto escalão nazista e executado por vários homens de boa formação intelectual. O que levou essas pessoas, teoricamente bem educadas, a criar algo tão monstruoso como Auschwitz? Ou seja, existia na Alemanha certa educação de qualidade, ainda que técnica, e mesmo assim surgiu o nazismo. Então, que tipo de educação pode proporcionar uma não repetição de Auschwitz, visto que apenas uma boa educação não é suficiente? Para Adorno a solução é clara:

> […] quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me (...) ao esclarecimento em geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 2003, p.2).

Não basta a educação formal, mas sim, uma proposta de emancipação, de conscientização, de criar um ambiente social e cultural, que começa na escola, que não permite a repetição de pensamentos autoritários e impositivos. Adorno afirma que "o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação." (ADORNO, 2003, pg.2). A semelhança com Kant é perceptível. De fato, uma pessoa pode ser culta, com muita bagagem cultural, e, ainda sim, agir irrefletidamente ou de forma alienada ou alienante. Nesse sentido, a educação crítica, da perspectiva kantiana ainda é central e fundamental.

O que podemos concluir dessa perspectiva é que ela, de fato, é de grande importância e deve ser mantida no ensino de Filosofia, porém, ela sozinha não é capaz de definir o que seja o objeto desse ensino. Portanto, ela não pode ser à base de defesa da manutenção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia.

A perspectiva de criação de conceitos

Outra perspectiva muito difundida atualmente, ao menos nos círculos acadêmicos, é a proposta de Deleuze e a criação de Conceitos. O autor, em parceria com Guattari, afirma no livro *O que é Filosofia*, que a principal proposta da Filosofia é a criação de conceitos, isto é, o filósofo seria alguém capaz de combinar elementos da cultura Filosofia em novos e criativos arranjos dando vida a novos conceitos segundo sua subjetividade e seus interesses. O professor de Filosofia seria alguém capaz de proporcionar o mesmo para seus alunos, ou seja, capacitá-los a, eles mesmos,

criativamente dar vida a novos conceitos, fabricá-los, transformá-los. Eles escrever que:

> O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a Filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A Filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (...). Criar conceitos sempre novos é o objeto da Filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (...). Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criaram (...). Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE e GUATTARI 1992, pp. 13-14).

O filósofo, e o professor de Filosofia, deve ser o criador de conceitos, não apenas aquele que sabe, o explicador segundo Rancière, mas sim, aquele que é aberto para descobrir, aquele que possibilita o aprendizado e se identifica com a linguagem dos alunos. Em outras palavras, o professor não é aquele que explica algum conceito segundo algum autor (liberdade em Kant, ética em Aristóteles, *virtu* em Maquiavel, etc.), mas aquele que, provocando e problematizando com os seus alunos, é capaz de fazer com que eles conceitualizem, por si próprios, o que eles entendem por liberdade, por ética, por livre-arbítrio, por razão, etc.

Essa proposta de fato é de central importância para a Filosofia e o seu ensino, porém ela é capaz de definir a Filosofia por excelência? Ou outros saberes podem se enquadra na mesma proposta? Por exemplo, Pitágoras, ao estabelecer que, dado um triângulo retângulo, o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos, não estaria criando um conceito? Essa invenção não seria o produto de um "laboratório de conceitos"? Pitágoras não produziu o seu conceito? Ou seja, outras áreas do saber também não criam seus conceitos? Qual a exclusividade da

Filosofia? Essa pergunta foi feita diretamente a Deleuze, que respondeu:

> A Filosofia também é uma disciplina criadora, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar ou bem inventar conceitos. E os conceitos não existem desde já feitos, numa espécie de céu em que eles esperassem que um filósofo os agarrasse. É necessário fabricar os conceitos. Certamente, não se os fabrica assim, do nada. Não se diz, um dia, "bem, vou inventar tal conceito", como um pintor não diz, um dia, "bem, vou fazer um quadro assim", ou um cineasta "bem, vou fazer tal filme!" É necessário que se tenha uma necessidade, em Filosofia ou nos outros casos, senão haverá nada. Um criador não é um padre que trabalha pelo prazer. Um criador não faz nada além do que aquilo que absolutamente necessita. Resta que esta necessidade – que é uma coisa bastante complexa, se ela existe – faz com que o filósofo (aqui, pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar os conceitos e não se ocupar de refletir, ainda que seja sobre o cinema (DELEUZE, 2003, p.292).

É possível perceber que essa proposta pode ser aplicável a outras áreas. Então, embora seja interessante e de vital importância para o fazer filosófico em sala, essa proposta não possibilita, ela mesma, definir o objeto do ensino de Filosofia.

A perspectiva de emancipação e valores

Todas as possibilidades anteriores se mostram insuficientes, porém, cada uma dela trás em si algum elemento de utilidade e de determinação que de fato se direciona a Filosofia. A nossa ideia é tentar criar uma nova perspectiva conciliando cada uma das virtudes das diferentes vertentes anteriores, para que possamos sanar suas faltas e poder justificar a necessidade do ensino de Filosofia. A posição que iremos defender foi apresentada por Konrad Utz na coluna da ANPOF em resposta a um artigo de João Vergílio Gallerani Cuter. Utz defende que a "Filosofia é a busca ilimitada e incondicionada da razão pela verdade; esclarecendo: a busca tematicamente ilimitada e metodicamente incondicionada da

razão não-parcial pela verdade como um todo"[25] (UTZ, 2017). Logo em seguida ele refina a sua posição afirmando que a Filosofia deve, em sentido estrito, se ater a valores.

Os valores, segundo nossa percepção, devem conter: 1 - a noção de Kant de raciocínio, de pensar; 2 - a noção de emancipação de Adorno, isto é, de transcender o aspecto racional para o elemento cultural, social; 3 - de construção, de fabricação de conceitos criativamente. Nesse sentido, entendemos que os valores possuem conceitos gerais que importam para a Filosofia, como a ética, a politica, a moral, a lógica, o conhecimento, porém, nunca dá respostas definitivas e absolutas acerca delas, mas sim, sempre promove um diálogo.

Com a noção de valores não entendemos que a Filosofia deva ser normativa, prescritiva, afirmando o que é o certo e o errado nestes valores, mas sim, que existem problemas que apareceram no desenvolvimento da cultura humana e que não são resolvidos de forma absoluta, porém, que continuam centrais. Explico-me: as questões filosóficas tem um escopo geral aceito por todos, o que faz ser Filosofia e não outra coisa, mas dentro deste escopo existem as mais diversas opiniões e contradições.

Nesse sentido, a Filosofia não é nem uma ciência positiva nem um relativismo absoluto, transitando nesse meio fio. Os valores filosóficos teriam caráter universal (pois são problemas de toda a humanidade em todos os tempos), porém, um universal não determinista, que atribui a priori os elementos que definem esse universal. Entretanto, essa perspectiva de valores apresenta um sério perigo ao trabalho que geralmente se faz nas licenciaturas do Brasil. Cito Utz:

> A Filosofia precisa ser ensinada de maneira não-positivista[26]. E para isso, evidentemente, os estudantes de Filosofia nas

25 Embora Konrad Utz tenha formulado essa definição de valores, tomo-a para fundamentá-la segundo minhas próprias perspectivas filosóficas, na esperança que Konrad Utz não se oponha e nem se ofenda.

26 Utz reconhece que seu texto possui erros de português, pois ele é estrangeiro e ninguém revisou seu texto. Eu o cito ipsis litteris.

> universidades, os futuros professores de escola, precisam aprender a pensar a Filosofia de maneira não positivista. Na minha percepção, isso, muitas vezes, não é os caso (sic). Mesmo no mestrado e até no doutorado, muitos estudantes acham que fazer Filosofia é reproduzir o que certo autor disse sobre certa temática – e acrescentar alguns citados da literatura secundária que dizem a mesma coisa. Se Filosofia dor isso, então, ela seria completamente substituível por outra ciência positiva. Neste caso, eu concordaria com João Vergílio. Mas felizmente, ela não o é (UTZ, 2017).

O apelo a uma Filosofia não positivista, embora pareça obvia a um leitor externo as faculdades de Filosofia, é um traço residual marcante no ensino brasileiro, que deve ser sanado e não deve ser perpetuado ao Ensino Médio e Fundamental. Para pensar isso precisamos entender como esses valores podem ser aplicados adequadamente em sala de aula. Nisso entendemos que devemos focar essencialmente na problematização filosófica. Então, como devemos dosar, ou como é possível utilizar essa noção de valores em sala de aula? É nessa pergunta que tentaremos responder a seguir.

A aplicabilidade da noção de valores em sala de aula

É rotineiro que os alunos do curso de licenciatura em Filosofia afirmem uma dificuldade ou, até mesmo, a impossibilidade de se ensinar o que se aprende na graduação em Filosofia para o aluno do Ensino Médio. Isso porque os temas são herméticos, a leitura é difícil e se requer uma adaptação a um ambiente intelectual, uma reclusão do mundo frente a questões intelectuais e especulativas que os alunos do Ensino Médio não estão acostumados. Então, como adaptar o conteúdo filosófico ao ambiente da sala de aula? Em outras palavras, como fazer a transposição didática?

Vários autores (Lidia Rodrigo, Silvio Gallo, Franklin Leopoldo e Silva) concordam que o ensino meramente historicista (o predominante nas graduações brasileiras) não é o suficiente para o Ensino Médio. O mesmo vale para a perspectiva analítica, pois

careceria de fundamentos históricos sólidos para compreender as argumentações de determinado debate. A solução de Lídia Rodrigo, por exemplo, é um desenvolvimento (ou reelaboração) da perspectiva criada por Leopoldo e Silva de se pensar a Filosofia como fundamentada na história, ou melhor, de pensar o passado reposto a partir das indagações do presente. Já Gallo desenvolve a proposta de laboratórios de conceitos, desenvolvida a partir da noção de criação de conceitos de Deleuze.

Porém, ambos os autores afirmam que o foco do ensino de Filosofia reside essencialmente em como é colocada a *questão* filosófica[27], o *problema*. Após definirmos que a característica única que só a Filosofia pode fornecer ao ensino é a reflexão acerca dos valores, como se utilizar deste conceito em sala? Como problematizar os valores em sala de aula, considerando como questões pertinentes, mas questões abertas que comportam um certo escopo de debate?

A problematização

Os problemas filosóficos são muitos e diversos e possuem eles mesmos severas dificuldades. A primeira é que os problemas não são claros para leigos ou auto evidentes em muitas Filosofias, aliás, em quase todas excetuando as contemporâneas. Por exemplo, qual a questão central da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel? Ou de Malebranche em *A busca da Verdade*? Ou de Berkeley em *Princípios*? A segunda dificuldade é como colocar os problemas dos alunos retomando os clássicos? Isto é, por mais que questões filosóficas tenham um caráter de universalidade, elas foram elaboradas em um período histórico definido para responder questões próprias daquele período, ou formulada por filósofos daquele período.

27 Concordamos, tanto com Gallo quanto com Rodrigo, que o ensino de Filosofia se baseia em três elementos, a saber, a problematização, a investigação e a conceituação para Gallo e a problematização, a conceituação e a argumentação para Rodrigo. Para ambos a Filosofia começa com a problematização e acreditamos que é nesse elemento que contêm a essência da transposição didática.

Então como adaptar o problema filosófico sem o corromper ou desvirtuar?

Por exemplo, a questão central da *Crítica da Razão Pura* é: como são possíveis os juízos sintéticos a priori? Como traduzir esse conceito filosófico sem o desvirtuar do proposito original? Como demonstrar esse conceito em aula? Ora, embora esteja escrito em vocabulário técnico, de forma geral, o que Kant está perguntando é: como eu posso conhecer essa cadeira que está na minha frente? O problema reside em transformar questões filosóficas clássicas em questões próprias da cultura escolar sem subverter ou deturpar as questões filosóficas, para que continue sendo uma questão filosófica e não outra coisa qualquer. Outra questão central que se coloca é detectar problemas filosóficos que ainda não receberam tratamento filosófico na história da Filosofia. Isto é, questões que são justificadamente filosóficas mas ainda inéditas, originais e novas. Como detectar essas novas questões que emergem em novos tempos? Como trabalha-las filosoficamente? Nesse sentido, cada professor deverá trabalhar para construir, por si só, as perguntas que melhor refletem sua cultura escolar, na convivência com seus alunos, pois as perguntas não estarão prontas.

Para auxiliar os professores nessa tarefa, propomos uma estrutura básica para utilização geral. A ideia é que a problematização adequada deve ser um processo quase cartesiano, começando por um problema geral, muito abrangente e que se relaciona diretamente com a realidade dos alunos. Por exemplo: A escola pode obrigá-los a usar fardamento (ou uniforme)? É correto não avisar um caixa que me devolve o troco errado? Você gosta dessa música? Todas essas perguntas podem se estruturar filosoficamente, seja eticamente, moralmente ou esteticamente e, portanto, reflete um valor especifico da realidade dos alunos. Em um segundo momento, deve-se repartir ou subdividir a pergunta primeira em outras, que se aproximem do filósofo ou do tema a ser trabalhado. Se, por exemplo, se quer trabalhar o imperativo

categórico, a segunda pergunta deveria ser: você gostaria que te devolvessem um troco errado?

Vejam que, com estas duas perguntas simples, conectamos a realidade dos alunos com um dos temas mais complexos de um dos autores mais complexos da história da Filosofia. O terceiro passo deve ser, portanto, o debate interno da questão kantiana, não para compreendê-la apenas internamente, mas somente no sentido em que ela é capaz de responder essa questão. Para introduzir outra perspectiva, de outro autor, pode-se utilizar a mesma questão, por exemplo, Nietzsche em *Para além do Bem e do Mal.*

Percebesse facilmente que as questões filosóficas dizem diretamente a realidade mais empírica do aluno, por mais abstratos e herméticos que sejam os escritos filosóficos. Então, a aproximação do escopo filosófico à realidade do aluno deve ser uma tarefa do professor, mas uma tarefa possível, que possibilitará o aluno a refletir acerca de valores que permeiam toda a sua vida social.

Referências

ADORNO, Theodor W, (2003). Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DELEUZE, Gilles. Deux régimes de fous. In.: *Textes et entretiens 1975 – 1995*. Paris: Minuit, 2003.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: 34, 1992

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil. In.: *Filosofia: ensino médio* / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DANELON, Márcio. Em torno da especificidade da Filosofia: uma leitura das orientações curriculares nacionais de Filosofia para o Ensino Médio. *In.: Filosofia: ensino médio* / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia*: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella 2º Ed. Piracicaba: Unimed, 1999.

KOHAN, Walter Omar. O ensino de Filosofia e a questão da emancipação. In.: *Filosofia: ensino médio* / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. Schopenhauer Como Educador. In:_____. *Obras Incompletas*. Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 267-298.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em Sala de Aula*: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Editores Associados, 2009.

CAPÍTULO 4

A BCCN E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa Giordanna Araujo da Silva

A História a ser ensinada nas Escolas

A história a ser ensinada nas escolas não pode se constitui de narrativas fabulosas que descrevem episódios espetaculares de grupos humanos situados em tempos passados e conduzidos por "sujeitos heroicos" que cravaram seus nomes em nossas memórias por travaram batalhas vitoriosas contra os facínoras, reacionários e contraventores ao desenvolvimento universal, progressivo e linear da humanidade. A História deve permanecer no ambiente escolar por está diretamente relacionada aos ambientes socialmente produzidos, reproduzidos e passíveis de transformações. Porque se apresentar como meio para formação política, ética e estética do ser humano. De caráter informativo e valorativo, o conhecimento histórico corrobora com formação e transformação dos homens no tempo presente. E isso é possível porque a História carrega o *status* de conhecimento científico. Ou seja, materializa-se pela compreensão e explicação do mundo dos homens de forma objetivada, sistemática, metódica e crítica, portanto sua importância social está em demarcar, formalmente, o que podemos chamar de identidade sociocultural de um povo. O conhecimento registrado como científico e transmito no ambiente escolar busca produzir o sentido de pertencimento no sujeitos, quer estabelecer ligação entre as gerações. Todavia, este vínculo entre o passado e o presente está intrinsicamente relacionado aos interesses sociais, políticos e econômicos dos grupos e classes sociais em disputa em

uma dada sociedade, assim o conhecimento histórico pode apresentar-se como de caráter conservador ou progressista.

Cada campo científico possui seu próprio universo vocabular, constituído por conceitos que permitem explicar, classificar e sistematizar os fenômenos, os acontecimentos, os aspectos e os objetos da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2008). No caso da História, selecionar quem são os sujeitos da história significa definir quem foi e são os produtores e receptores das transformações e das permanências estruturais da realidade vivida. Significa delimitar quais memórias serão produzidas com o *status* de científicas e compreendidas como conhecimentos necessários à formação da coletividade.

O sujeito social - e por isso histórico - é essencialmente interativo e adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais decorrentes do meio social e a partir de um processo denominado *mediação* (VYGOSKY, 1988). Assim, a criança está inclusa numa rede de aquisição de conceitos sociais baseada no senso comum (MONTEIRO, 2008) e a escola pode propiciar a transição (inicial) dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos (VYGOSKY, 1988). Isto é possível porque a linguagem possibilita a passagem da consciência sensível à consciência racional, a saída do universo concreto para o abstrato. É assim que se dá a operação com conceitos e representações. Transcorrendo-se esse percurso, garante-se a inserção e a apropriação no/do patrimônio histórico-cultural coletivamente produzido.

O ensino de História pretende ser um meio de interpretação, explicação e captação dos sentidos e significados das ações humanas no tempo e no espaço vivido pelo sujeito-aluno e pelas gerações que o antecederam. Assim, os conteúdos de ensino precisam colaborar com desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEB, 2010). Por isso, os saberes e práticas vivenciadas nas escolas devem se distanciar do senso-comum, ao mesmo tempo que deve tê-lo como ponto de partida, como reivindicava Paulo Freire (2003). Neste sentido, o ensino de história deve "capacitar o

educando a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo, noutros termos, torna-lo crítico" (MATHIAS, 2011, p. 47).

Na escola o aluno deve ser instrumentalizado para compreender e intervir na realidade com ferramentas mais complexas que as obtidas em outras instituições sociais, tais como a família, a igreja ou a comunidade. A escola é um lugar de formação singular porque capta e apresenta a realidade com lentes diferentes das obtidas nos fazeres e saberes produzidos nas práticas cotidianas. Assim, é papel da escola é ampliar o universo de conhecimentos e de práticas dos estudantes, tendo por função nuclear "[...] propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber" (SAVIANI, 2016, p. 57).

Adorno (2010, p. 33), ao defende a necessidade de desenvolvimento da "consciência da continuidade histórica", lembra que "quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento". Esse autor evidencia que o saber humana e coletivamente produzido, possibilita a compreensão do presente e permite traçar novos cursos históricos a partir da base já construída, conhecida e reconhecida como parte da consciência de cada sujeito do presente, isto porque, como nos lembra Water Benjamin (1986), cada um de nós carrega a existência das gerações anteriores; logo o presente não pode ser entendido e estudado a partir de si mesmo.

No presente capítulo, à luz das discussões sobre a função do ensino de História, analisaremos a proposta para o ensino de história definida para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). É realizada uma análise crítica da última versão do documento, publicada em abril de 2017, e que passou a ser a ser diretriz educacional nas escolas brasileiras após a publicação da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que criou o Programa de Apoio à

Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para implantação da BNCC (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2018).

Por conseguinte, utilizou-se de entrevistas e debates públicos, disponíveis em ambientes virtuais, assim como de produções acadêmicas (RODRIGUES, 2016; BITTENCOURT, 2017; MICARELLO, 2016, SAVIANI, 2016; SILVA JÚNIOR, 2016) para conhecer o percurso histórico de construção da BNCC, os sujeitos envolvidos na sua elaboração e para definirmos os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta de informações e configuração do texto final. Por fim, é apresenta uma análise crítica realizada sobre os conteúdos das "unidades temáticas" e dos "objetos de conhecimentos", definidos como necessários à formação das crianças, e tratados como "direitos de aprendizagem".

BNCC: forma e conteúdo

Em 16 de setembro de 2015 foi disponibilizada em uma plataforma digital e pública a Primeira Versão da Base Nacional Comum Curricular, a qual havia sido elaborada por um Comitê composto por 116 membros. O documento preliminar foi elaborado por técnicos do Ministério da Educação (MEC), representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), de Universidades e por sujeitos institucionais ligados ao setor empresarial e outras instâncias (mais conservadoras) da sociedade civil, especialmente, os que se organizavam em torno dos movimentos "Todos pela Educação" e do "Movimento pela Base Nacional Comum Nacional". A maioria dos participantes destes movimentos acreditam ser a instituição de um exame de verificação de aprendizagem em escala nacional e o estabelecimento de conteúdos disciplinares fixos e de um programa curricular único

para as unidades escolares os instrumentos necessários para provocar a elevação do desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (ARELARO, 2016).

Em 15 de março de 2016 foram recebidas 12.226.510 contribuições *on-line* para a composição da BNCC. Uma Comissão de Trabalho, com 91 pessoas, oriundas da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), foi instituída para analisar os dados (RODRIGUES, 2016). Em 13 de maio de 2016 foi lançada a Segunda Versão da BNCC que seria discutida em seminários estaduais e coube a Undime e ao Consed a sistematização dos dados coletados nos eventos.

Por fim, a terceira é última versão do documento, finalizada em 2017, foi apresentada de forma fragmentada e em duas fases, uma parte entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, com o programa curricular da educação infantil e do Ensino Fundamental, e outra recebida, em julho de 2018, pelo CNE para análise (CALLEGARI, 2018). A forma de composição temporal do texto demostra a não articulação da educação básica no currículo nacional. Essa forma de elaboração de documento possibilitar conjecturar que não existe a perspectiva de formação ampla (educação integral[28]) e de acompanhamento do desenvolvimento social dos estudantes brasileiros, mas apenas a intenção de garantir e controlar a forma de apropriação, numa perspectiva mecânica, dos conteúdos descritos como obrigatórios para o Ensino Fundamental.

Na BNCC, a aprendizagem no campo da História está relacionada ao desenvolvimento de cinco habilidades: identificação, contextualização, comparação, interpretação e análise. Estas habilidades serão desenvolvidas, no ambiento escolar, mediante a realização, pelo professor, que tenha uma "atitude historiadora", dos procedimentos de ensino descritos, no

28 Descrita como um dos fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, 2017).

próprio documento, como os mais eficientes para garantir o "direito de aprendizagem". Embora não seja possível identificar no documento como se desenvolve a "atitude historiadora", é possível pensar que ela se realiza na execução das atividades de ensino propostas na BNCC.

Na composição da BNCC, embora as expressões e termos "Direito de Aprendizagem", "Competências", "Habilidades" e, especialmente, "Objetos de Aprendizagens" sejam tratados como conceitos orientadores do trabalho docente, não é possível associá-los às propostas pedagógicas mediadas por saberes científicos, pois elas não foram teoricamente abordadas do documento.

No exame do documento "Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012) é possível identificar que a expressão "direito de aprendizagem" passou a fazer parte do discurso governamental e acadêmico em substituição a expressão "expectativas de aprendizagem", isso por se tratar de uma problemática conceitual e política comum ao cenário epistemológico da educação infantil, que buscava inserir esse nível educacional como obrigatório da educação básica. A expressão foi descolada para o contexto da educação básica na produção do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sem que fossem realizadas discussões em torno do seu significado político e social e os possíveis efeitos que provocaria na elaboração das políticas educativas posteriores.

É possível aferir que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, aprovadas em 2010 (BRASIL, 2010), apresentaram como ação imperativa ao

> [...] Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, [...] encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, **proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos**

> **alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental** (art. 9º, § 3º, desta Resolução) (art. 49, grifo nosso).

Segundo Bittencourt (2017, p. 558), existe um silenciamento a respeito dos pressupostos pedagógicos e curriculares da BNCC, "pois não há nenhuma indicação bibliográfica que justifique a escolha pela definição curricular a partir de objetivos de aprendizagem, termo, até então, pouco usual no âmbito da produção de conhecimento acadêmico a respeito do currículo".

Em substituição a discussão teórico-pedagógica, que deveria atribuir significado político e social aos denominadas "objetos de aprendizagem", a BNCC utiliza-se dos documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e Plano Nacional de Educação 2014-2014 (BRASIL, 2014) para dar sentido político e legitimar o uso destes termos e expressões como se fossem conceitos teoricamente conhecidos no campo educacional. Logo, com um vocábulo aparentemente despolitizado e sem contextualizar a origem dos conceitos e os sentidos políticos que se queria por em circulação no contexto político (e governamental) de criação das diretrizes oficiais citadas, a BNCC apresenta-se como se fosse uma proposta consensual aos diferentes grupos ideológicos, uma vez que atende a legislação educacional já existente.

É necessário pontuar que os documentos oficiais, por vezes, são produzidos também para favorecer a invenção e a implantação de outros documentos, como foi o caso da Lei nº 13.415, de 2017, que teve dentre outras finalidades favorecer a institucionalização e a operacionalização da BNCC (ARELARO, 2018; ADRIÃO; PERONI, 2018).

Cada documento produzido está inscrito em um contexto histórico-político e é, usualmente, instituído no processo de disputa ideológica; logo o significado e os sentidos dos conceitos expressos nos textos oficiais, também, precisam ser considerados nos seus usos. No caso da BNCC, e mesmo dos autores que a

analisam (SILVA JUNIOR, 2016), não se realiza a rememoração do sentido político e social dos termos utilizados e os deslocamentos ocorrem de forma automática e acrítica. Segundo Santomé (2013), a utilização desse tipo de linguagem, que se caracteriza por uso de *slogans,* busca mobilizar o interesse e obter o consentimento da população.

É importante pontuar que as palavras direito e expectativa não têm definição similar. Esses termos, quando situados no campo discursivo educacional, produzem significados e põem em circulação sentidos distintos. O direito está diretamente relacionado ao campo jurídico e corresponde, neste caso, a um dever do Estado para com o cidadão. A expectativa está relacionada à rede discursiva pedagógica, que se delineia numa disputa de ordem política e teórica sobre quais abordagens pedagógicas devem fundamentar os currículos escolares e quais conteúdos devem ser objeto de ensino nas escolas. Se ponderarmos que "[...] o instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social (HENRY, 1997, p. 24), é possível conjecturar que ao substituir o termo expectativa por direito produziu-se o descolamento do sentido político e social do que poderia ser uma BNCC e novas (outras) demandas políticas e sociais foram criadas ou rememoradas para materialização da política educativa em vigor.

A BNCC está estruturada, segundo discurso oficial, sobre dois fundamentos pedagógicos: "Foco no desenvolvimento de competências" e o "Compromisso com a educação integral". A justificativa à adoção do primeiro fundamento seria porque

> [...] É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o

> Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 12).

Já o segundo fundamento, a educação integral, significa promover

> [...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Nos estudos de Silva, Alves Neto e Vicente (2015), a principal crítica referente a esses documentos oficiais que regulam o currículo do ensino básico, dentre eles a BNCC, diz respeito à adesão a "Pedagogia das Competências", que tem se configurado como base de sustentação das políticas educacionais de cunho neoliberal, no Brasil, desde a década de 1990 (DUARTE, 2001, GENTILI, 2010; RAMOS, 2001). A BNCC está sustentada pelos mesmos princípios do relatório "Educação: um tesouro a descobrir" (DELORS, 2010), produzido por Jacques Delors e publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1996. Segundo Silva (2016, p. 156),

> [...] os lemas do "aprender a aprender" carregam uma perspectiva de valoração, que caracteriza alguns conhecimentos e práticas como ações positivas, e, em contraposição, define o que seriam os saberes e comportamentos sociais negativos para o desenvolvimento do ser social. Delibera, portanto, sobre que procedimentos e conteúdos devem ser objeto de ensino nos ambientes escolares para garantir o desenvolvimento do indivíduo capaz de autodefinir os conteúdos de seu interesse e administrar a própria aprendizagem (ser protagonista e empreendedor).

Sendo assim, a BNCC centra-se em informar o que compete ao professor ensinar e o que compete ao aluno aprender em cada

série. O documento reapresenta a perspectiva de formação polivalente, ou seja, de instrumentalização para a atuação multifuncional e adaptada ao mercado, como função do currículo escolar, logo promove o esvaziamento dos conteúdos e práticas das disciplinas e busca a unificação técnica e cultural na execução do currículo da Educação Básica. É importante lembrar que os dois maiores movimentos: "Movimento Pela Base Nacional Comum[29]" e "Todos pela Educação", que participaram da elaboração da BNCC, são constituídos por instituições ligadas ao setor empresarial.

A ausência, ainda, de estudos aprofundados que tratem dos sentidos e significados políticos dos termos direito e objetos de aprendizagem, e a necessidade de validar um documento, apresentado pelo governo como se fosse imperativo e irrevogável ao sistema educacional brasileiro, tem como resultado o ideário de que eventuais ausências (ou desacertos), mesmo que estruturais, na escrita do texto oficial, sejam menos problemáticas que, e até possam ser ajustadas com a formação do professor:

> Destaco outras questões que considero problemáticas na forma em que está apresentada a BNCC de história: os objetivos de aprendizagem propostos nos anos iniciais do ensino fundamental nos remete aos círculos concêntricos, nos quais os conteúdos são organizados por estados espaciais, do mais próximo ao mais distante.
>
> No primeiro ano do ensino fundamental, foco é a família; no segundo ano, a comunidade; no terceiro, o lugar, no quarto ano, o município; no quinto, o Brasil. **Esta organização pode ser interessante se o professor conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional,** mas da forma como o documento está organizado corre-se o risco de não efetivar essa relação. **Lembrando que a maior parte dos professores que**

29 Formada especialmente por "[...] fundações "familiares" empresariais e/ou supra empresariais: Itaú, Natura, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, Telefônica, entre vários outros, [...]" (ANDRADE, et al., 2017, p. 8).

> **atuam nesse nível do ensino não são graduados em história.** (SILVA JÚNIOR, 2016, p.103).

As dificuldades do trabalho com a disciplina de História pelo professor polivalente tem sido uma questão apontada no "senso comum universitário", porém pouco estudada no meio científico. Se considerada a LDB (BRASIL, 1996), verifica-se que para os anos iniciais do Ensino Fundamental determina-se o ensino da História do Brasil e temáticas correlacionadas à história local. Logo, no trabalho com as crianças, nos anos inicias, as temáticas de ensino são reduzidas e as demandas de formação são distintas do trabalho a ser realizado pelo licenciado em História, se consideramos os programas de ensino e as demandas sócio-políticas e culturais de formação para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e, especialmente, para os do Ensino Médio. Existe uma lacuna de produções, no campo acadêmico, que impossibilita definir a função do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental; como resultado, pouca atenção foi dada pelos especialistas do campo da História e da Pedagogia à definição dos conteúdos (Unidades Temáticas e Objetos de Aprendizagens) para esse ciclo de ensino na BNCC.

Ao contrário do ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental e, especialmente, para o Ensino Médio, os conteúdos e procedimentos de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental não foram objetos de análise aprofundada e de reinvindicações no cenário acadêmico nacional durante a elaboração das três versões do documento. Apenas o documento "Carta de Pesquisadores Sobre a BNCC Enviada à ANPHU-Brasil"[30] apresenta uma crítica à organização dos "Unidades Temáticas" para este ciclo da Educação Básica:

30 O texto foi assinado pelos seguintes pesquisadores: "Eduardo França Paiva (UFMG), Isnara Pereira Ivo (UESB), Marcia Amantino (UNIVERSO), Márcio de Sousa Soares (UFF), Maria Lemke (UFG), Cacilda da Silva Machado (UFRJ), Gian Carlo de Melo Silva (UFAL) e Roberto Guedes (UFRRJ)" (ANPHU, 2016).

> [...] o presentismo conceitual da BNCC em nada contribui, por exemplo, ao ensino fundamental, no sentido de compreender *Sujeitos*, *Grupos Sociais*, *Comunidades*, *Lugares de Vivência*, *Relações Sociais*, *Processos* e *Sujeitos*. Por conseguinte, não é pertinente para a *Análise de processos históricos* (Carta de Pesquisadores Sobre a BNCC Enviada à ANPHU-Brasil, 2016, grifo do autor).

A Carta analisou e criticou o conteúdo da primeira versão da BNCC, no entanto, nas versões posteriores, não encontramos alterações significativas na proposta para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como consequência configurou-se o seguinte programa curricular para o ensino e História nos anos iniciais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Programa Curricular para o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ano	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento
1ºano	**Mundo pessoal: meu lugar no mundo**	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).
		As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
		A escola e a diversidade do grupo social envolvido.
	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial
		A vida em família: diferentes configurações e vínculos
		A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade
	A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas
		A noção do "Eu" e do "Outro": registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço
		Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)

Continua...

Continua...

		O tempo como medida
2ºano	**As formas de registrar as experiências da comunidade**	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais
	O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza
3ºano	**As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município**	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive
		Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive
	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)
		A produção dos marcos da memória: formação cultural da população
		A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças
	A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental
		A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer
4ºano	**Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos**	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras
		O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais
	Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural
		A invenção do comércio e a circulação de produtos
		As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.
		As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural

Continua...

	As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
		Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos
		Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil
		As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960
5º ano	**Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social**	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados
		As formas de organização social e política: a noção de Estado
		O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos
		Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas
	Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória
		O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias
		Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Observa-se que a escrita do texto não se apresenta com uma linguagem própria do campo científico e do universo teórico que dar sustentação aos cursos de formação e a atuação pedagógica dos professores. As frases são construídas com uma linguagem mais próxima do universo vocabular dos estudantes, crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As "Unidades Temáticas" caracterizam-se como semelhantes de unidades temáticas de livros didáticos produzidos para os alunos crianças: "Mundo pessoal: meu lugar no mundo", "Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo" e "O lugar em que vive". Esse tipo de escrita possibilita conjecturar que a BNCC não pretende orientar a

produção do currículo, mas ser o próprio programa de ensino a ser ofertado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto devendo ser reproduzida no interior das escolas e aplicada exatamente com elaborada.

Outra problemática da BNCC é tratar possíveis procedimentos de ensino como se fossem saberes e práticas de um campo disciplinar:

> Existem inúmeras maneiras de se comunicar por meio de expressões corporais, sonoras ou gustativas – como o que se come ou não se come. No Brasil, por exemplo, não se comem cachorros; prefere-se carne de vaca ou uma dieta à base de vegetais. Por quê? E a cobra, é uma boa opção para quem? Essas descobertas simples resultam em um aprimoramento dos mecanismos de comunicação e se constituem, posteriormente, no substrato para a elaboração do diálogo e da resolução de conflitos (BRASIL, 2017, p. 402).

De modo geral, o conjunto de exemplos de como o professor pode abordar uma temática em sala de aula se aproxima bastante da perspectiva da formação comportamental, comum às práticas dos Estudos Sociais (FONSECA, 2004), e tem como base de sustentação os saberes do senso comum: "As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade", ou conhecimentos de outros campos, como a Geografia e as Ciências Naturais: "A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental". O documento não apresenta uma explicação ou orientação ao professor sobre as possíveis associações teóricas entre os saberes e as práticas dos campos do conhecimento e entre os conteúdos selecionados.

A estrutural do documental oficial possibilita afirmar que o objetivo geral da política educacional é definir o lugar do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental como simples executor do programa proposto. Ainda, o esvaziamento dos saberes e das práticas próprias do campo da História favorece a exclusão cultural

do estudante no interior da escola, que não se apropria dos conteúdos de caráter científico.

Considerações finais

A BNCC não apresenta um aparato conceitual e teórico capaz de instrumentalizar os professores para elaboração dos currículos escolares e para o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula. Os conteúdos (objetos de aprendizagens) propostos não correspondem, em grande maioria, aos saberes do campo disciplinar da História e, portanto, não colaboram com o desenvolvimento da consciência histórica e a formação crítica das crianças. Os exemplos de como os professores podem abordar determinadas temáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental reforça a ideia do professor das séries iniciais como executor do currículo prescrito.

Por conseguinte, a pouca atenção atribuída, pelos especialistas, à análise dos saberes e das práticas que se quer ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental como se fossem conteúdos do campo da história, a partir da BNCC, é um indicativo de que a Educação Básica se estrutura de forma fragmentada no Brasil e que o próprio corpo de pesquisadores e professores do ensino de história não (re) conhece o seu papel da disciplina na formação dos estudantes brasileiros, por isso apresentam discussões quase que exclusivamente voltadas à atuação do professor de História, e não dão a devida atenção para a importância social e política do ensino da história na Educação Básica.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios?. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, Maria Carolina P. et al. *Base Nacional Comum Curricular*: disputas ideológicas na educação nacional. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, 2017, Rio de Janeiro. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, 2017.

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. In ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação.* São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ARELARO, Lisete. *Entrevista sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Comunicação e Mídia FEUSP, São Paulo, nov., 2016.

_____. *Formação de Professores:* A quem serve a Base Nacional Curricular. Debate promovido pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE) da Adusp, abr., 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QE4BCfUkYtI>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie:* escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo. 1986.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica***.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. *O ensino de História no Brasil:* contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, v.15, n. 1, pp. 40-49, 2011.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum

Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 06 abr. 2018.

_____. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, DICEI, COEF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Congresso Nacional. *Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014*. Plano Nacional de Educação (2014- 2024). Brasília, DF, Diário Oficial da União, 26 de junho de 2014.

_____. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: MEC, UNDIME, CONSED, 2017.

BITTENCOURT, Jane. *A base nacional comum curricular:* uma análise a partir do ciclo de políticas. In: XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2017, Curitiba. Anais do XIII EDUCERE, 2017.

CALLEGARI, Cesar. Debate sobre a BNCC no Ensino Médio (Partes 1 e 2). *SINPROSP,* São Paulo, 5 de jul. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bOxsn9SeE0k>. Acesso em: 2 ago. 2018.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir:* relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996). Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso: 27 out. 2014.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender":* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

Carta de Pesquisadores Sobre a BNCC *Enviada à ANPHU-Brasil.* mar., 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc-enviada-a-anpuh-brasil>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FONSECA, Thais N. *História e ensino de história.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira,* 5ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação:* manual do usuário. 2010. Disponível em:<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, EVA Maria. *Metodologia científica.* 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. 312 p.

MARSIGLIA, Ana Carolina et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate,* Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS – Rev. Cient.,* São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MONTEIRO, Heloisa Helena**.** *Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola comunitária:* os caminhos do ensino de História. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. 164f. 2008.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências:* autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. *A base nacional comum curricular em questão.* 2016.182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RÜSEB, Jörn. *História Viva:* teoria da história: formas de funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social:* o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento,* v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. *Ensino (em tempo) integral:* as propostas oficiais na dinâmica do real (2016). 326f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS Revista Científica,* n. 41, p. 91-106, sep.-dic., 2016.

SILVA, Lleizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernando; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez., 2015.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 5

OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Alexsandra dos Santos
Roseane Maria de Amorim
Anderson de Alencar Menezes

"Só depois da última árvore derrubada, do último peixe morto, o homem irá perceber que dinheiro não se come." (Provérbio Indígena).

Introdução

A cultura é resultado do fazer humano material e simbólico. Ao seguir a linha da História da nossa cultura o pesquisador (historiador) vai "juntando as peças de um enorme quebra cabeça", indo além do que aparenta as primeiras impressões, se tratando de um trabalho que requer atenção aos pequenos detalhes. Contudo, sabe-se pouco da história indígena.

As origens dos dados da população que habitavam o Brasil, e em particular o Nordeste, não são confiáveis, pois da grande quantidade de etnias que aqui habitavam poucas foram registradas e muitas foram dizimadas antes de qualquer registro. O que é possível afirmar é que atualmente o "Brasil indígena" não passa do resultado de fragmentos de um imenso tecido social que cobria quase todo o território do que hoje chamamos de Brasil. Alguns desses povos foram desaparecendo por conta de epidemias - doenças trazidas pelos colonizadores - e conflitos que ocorreram entre colonizadores e entre etnias rivais, o que eram provocados

pela prática da escravidão fomentada pelos novos colonos que buscavam mão de obra para a exploração das riquezas do "Novo Mundo". Assim afirma Cunha:

> O exarbamento da guerra indígena provocado pela cede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeias eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha que enfrentar os habitantes, a exploração do trabalho indígena, tudo isto pesou decisivamente na dizimação dos índios (CUNHA, 2009, p. 13).

Os povos indígenas tiveram participação essencial no processo de colonização e conquista em todas as regiões da América. Sendo inimigos ou aliados, fazem parte da História brasileira. Frente ao papel desses povos na constituição e formação da nação, indagamos se suas histórias são destaques em livros didáticos de História do Ensino Fundamental I e II do 2º ao 9º ano disponibilizados gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e como são representados.

Os resultados e discussões que serão representadas neste capítulo são frutos de uma pesquisa qualitativa, direcionado ao campo dos processos educativos, especificamente sobre o Ensino de História. O nosso trabalho consistiu, no primeiro momento, em uma revisão da literatura referente à produção sobre a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, elaboração e utilização dos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e a história de povos indígenas brasileiros, nordestinos e alagoanos, além dos PCN's de História e dos editais do PNLD. Para tal realização nos apoiamos em autores como Ferreira e Franco (2013), Bittencourt (2010), Silva e Porto (2012), Andrade (2013), Zucchi (2012) e Cunha (2009).

Para melhor fomentar esta pesquisa foram estudados também as crenças, as representações e os dizeres produzidos pelas pessoas no passado e no presente, reproduzidos nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, e também a

História dos livros didáticos. Os livros didáticos para o Ensino Fundamental analisados foram os seguintes: "História Sociedade e Cidadania", de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela Editora FTD (2017 a 2019), destinadas ao sexto, sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental; livro do projeto Coopera, da editora Saraiva, destinado ao quarto e quinto ano (publicados em 2016 a 2018); livros da coleção Ápis (publicado em 2016 a 2018), destinados a alunos do quarto e quinto ano e; a coleção Pequenos Exploradores (publicado pela editora Positivo, 2016 a 2018) destinado ao segundo e terceiro ano.

O Ensino de História no Brasil

Sabe-se que o ensino de História passou por diversas transformações ao longo dos séculos. Uma das principais mudanças que ocorreram em relação a essa matéria deu-se sobre a LDB em 1971, no auge da ditadura militar no Brasil, que objetivou mudanças na antiga LDB de 1961. As mudança promoveram uma diluição do conteúdo histórico, e o ensino de História passou a ser transmitido juntamente com a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passando assim a compor a disciplina de Estudos Sociais. Dessa maneira, o ensino de História perdeu suas especificidades e passou a ter seu conteúdo controlado pelo governo da época. A atual legislação da Educação proporciona uma relativa autonomia e liberdade aos professores para que possam trabalhar com diversos temas e utilizar diferentes metodologias do ensino de História.

De acordo com os PCN's e as novas formas de metodologia de ensino reformulado em 1997, a disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem por objetivos, de uma forma geral, fazer com que as crianças no final desse ciclo possam ser capazes de:

> [...] caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; identificar diferentes culturas entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade

> indígena estudada; estabelecer relações entre o presente e o passado; [..] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC).

O modo de vida e a cultura indígena brasileira fazem parte dos temas atuais abordados nos livros didáticos de História que analisamos, no entanto, esse assunto é feito ainda de maneira sintetizada, ou muitas vezes nem se quer é colocado. A discussão referente a esses povos acaba então por sucumbir diante de tantos outros, como no caso da educação moral e cívica, que foi implantado nos livros didáticos na época da ditadura, mas que de alguma forma ainda permanecem nesses materiais, a exemplo do livro de História do 2º ano do Ensino Fundamental I. Outro fator muito presente nos livros que retratam os povos indígenas é a questão das imagens inseridas que retratam um pouco da História desses povos, e que quase sempre são as mesmas. Almeida (2010) afirma que os índios aparecem na História do nosso país sempre em duas situações: como inimigos (que resistiam) a ocupação e a tomadas de suas terras, consequentemente perdendo sua identidade cultural (tradições) e; como heróis (integrados) auxiliando os colonizadores a extrair as riquezas naturais, a escravizar outros índios e tomar as terras de outras etnias. Sua afirmação entra em concordância com Luciano (2006), que acrescenta que a História brasileira contribuiu para a cristalização de uma visão estereotipada desses povos, reduzindo-os a uma imagem dicotômica. Ora são descritos segundo uma visão romântica, ingênua, como retratada em algumas pinturas e história da literatura onde são incapazes de entender a cultura do não índio, se deixando dominar pela cultura do colonizador como uma forma de "evolução social". Ora como bárbaros, cruéis, canibais, selvagens ou preguiçosos, argumentos que foram utilizados pelos colonizadores para justificar o extermínio de várias etnias, como mencionado anteriormente.

Imagem do Índio nos Materiais Didáticos

A Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos, ampliou as possibilidades de abordar nas escolas questões que antes eram ignoradas. Dentre essas questões está a temática referente aos povos indígenas, a qual começou a configurar alguns materiais didáticos como os livros de História e os paradidáticos, que falaremos adiante.

Novas abordagens surgiram em torno dos povos indígenas, transmitindo uma nova imagem desses povos, se afastando, em algum grau, da visão do índio "primitivo" e "selvagem", destacando o índio como cidadão dotado de direitos reconhecidos por lei.

Tais direitos foram conquistados em virtude de muitas lutas, um índio especifico que não é mencionado em nenhum dos materiais didático estudado (livros de História), é o caso do índio Mario Dzuru'rã conhecido como Juruna, o qual na década de 70 tornou-se o primeiro índio deputado federal, oriundo da tribo Xavante, a história dele faz parte de um marco histórico do nosso pais, mas que no entanto pouco se sabe.

Infelizmente, a imagem apresentada na maioria dos materiais didáticos do ensino de História ainda é daquele índio primitivo e selvagem que vive na mata isolada. É possível notar alguns avanços nesses materiais, pois a partir das análises contatamos uma nova representação desses sujeitos, o que significa avanço em relação à visão estereotipada existente.

É importante também ressaltarmos que eles não podem ser classificados como indígenas; sua identidade é recorrentemente questionada a partir do momento que utilizam qualquer símbolo que pertença à cultura do não índio.

A visão que se tem desses povos ainda é distante da realidade. Pouco se sabe sobre eles, mesmo sendo uma parte importante da nossa história enquanto país miscigenado que se constituiu a partir de "misturas de raças".

Os indígenas são apresentados ainda em muitos livros didáticos de História a partir da relação que estabeleceram com os colonizadores, relacionando-os às ações do "homem branco" e, na maioria das vezes, sempre ações pretéritas, como se não houvesse mais índio. Os índios de Alagoas, por exemplo, não são mencionados nesse livros; com exceção aos livros que contam a história do Nordeste e de Alagoas, também fornecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, são poucos os exemplares fornecidos para as escolas e, consequentemente, são poucos os profissionais (professores) que os utilizam.

Os livros que abordam as disciplinas de História e Geografia para as séries de 4º e 5º ano mostram um mapa ilustrativo das diferentes tribos que habitavam o Brasil e que os que ainda restaram, é um livro didático disponibilizado pelo PNLD também da editora FTD, a mesma que apresentam uma nova visão desses povos no livro do 6º ano, que tem um capitulo voltado exclusivamente para tratar dos povos indígenas, destacando suas semelhanças e diferenças.

Segundo Arruti (1995) essa invisibilidade histórica dos índios nordestinos pode ser explicada a partir da história da formação dessa região, pois esses indígenas lideram de forma mais intensa com a presença do colonizador que chagaram a partir da costa brasileira, área que compreende toda região Nordeste o que, consequentemente, gerou conflitos pelo uso da terra, dizimando diversas comunidades. Soma-se a isso as doenças trazidas pelos colonos e o processo de integração dos indígenas às vilas e colônias, o que acarretou no afastamento de suas tradições e cultura, se enquadrando à cultura europeia.

Diante das coleções analisadas, podemos afirmar que os povos indígenas são apresentados de diferentes maneiras, porém, na maioria das vezes são retratados como povos que viveram em função da ação do outro e que abandonaram suas formas primitivas de viver e se integraram a cultura dos novos colonos. Contudo, é importante ressaltar que houve avanço na forma com

que eles são apresentados, como no caso do livro didático "História Sociedade e Cidadania" voltado ao 6º ano, da Coleção de Alfredo Boulos Júnior. Há menções à sua exploração praticada por colonizadores e sua perda de identidade cultural original. A dizimação desses povos é algo bastante retratado nas coleções, assim como a importância da língua indígena na formação da "língua brasileira".

Notamos que há certa consideração em torno da História dos povos indígenas em algumas das coleções estudadas, embora em grande medida ignorando-os enquanto povos contemporâneos, inclusive presentes em espaços urbanos.

> [...] os "índios urbanos" tem tido pouca ou nenhuma atenção por parte das universidades, pois a maioria dos estudos de língua indígena leva em consideração, com muita razão, o local de moradia principal do povoou em outro termos, as aldeias de origem, tendo em vista o foco prioritário da pesquisa, salvo engano, tem sido os índios residentes em áreas rurais sejam elas terras indígenas reconhecidas oficialmente ou não. (PAULA, 2015, p. 3).

Diante disso, é importante ressaltar que os indígenas devem ter garantidos os seus direitos, inclusive a manutenção dos modos de vida que escolherem. Pouco se sabe sobre suas culturas originais, já que parte de suas histórias e práticas culturais se perderam.

Poucos são os índios do Estado de Alagoas citados nos livros didáticos de História. O povo mais conhecido, não por causa dos seus costumes e características, e sim por causa de um fatídico evento, são os índios Caetés, os únicos presentes na maioria dos livros analisados. O fato que envolve a presença desse povo está ligado a um ataque a uma comitiva em que se encontrava um sacerdote português, Dom Pedro Fernandes Sardinha, ou Pero Sardinha.

Paradidáticos

A Lei 11.645/08 não delimita o tratamento dessa temática às séries iniciais ou à disciplina História, mas propõe uma abordagem interdisciplinar dos temas étnico-raciais, ou seja, garante de certa forma a liberdade para que os professores desenvolvam melhor suas aulas abordando essas temáticas, brindo espaço para os paradidáticos que são mais uma ferramenta de trabalho pedagógico para expor de uma forma diferente, dinâmica e interativa a temática indígena. Contudo, que raramente são trabalhadas em sala, e mesmo sendo disponibilizados livros didáticos referente à História regional, poucos professores utilizam. A exemplo da subutilização do "Livro de História de Alagoas", distribuído nas escolas, mas pouco utilizado.

Os paradidáticos é disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), fundo criado em 1968 pela lei de Nº 5.537, atuando junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este é responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso País, como a alimentação e o transporte escolar, além de atuar também na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior.

É de fundamental importância o uso desses paradidáticos em função de abordagem de certas temáticas como a indígena, pois possibilita o aprofundamento na temática, permitindo uma reflexão sobre o tema ensinado/estudado, além de fomentar novas especulações sobre a temática indígena.

Diante da analise de alguns paradidáticos fornecidos pelo MEC às escolas publicas, constatamos que apresentarem ilustrações histórica que faz auxiliam para melhor compreender as histórias e a vida dos povos indígenas. Por serem bem ilustrativos, são bons materiais para trabalhar em conjunto com os livros didáticos, uma vez que contribuem para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos das séries iniciais. Um exemplo desses paradidáticos é o livro "Abaré" (palavra indígena que quer

dizer amigo), de Graça Lima. Trata-se de um material destinado a educação infantil e Ensino fundamental I muito ilustrativo e repleto de desenhos (linguagem visual) que possibilitam fomentar a imaginação dos alunos sobre a história do indiozinho que se perde na floresta; o professor pode explorar de diversas maneiras esse material. Outro exemplo é o livro de Charles Kiefer "Você viu meu pai por aí?" que narra a história de um índio jovem que sai de uma reserva indígena em busca de seu pai na cidade. Esse paradidático está direcionado ao Ensino Fundamental I e II e retrata bem em sua narrativa a visão estereotipada que existe sobre esses povos. Assim como o livro "Abaré", esse material pode ser explorado de diferentes maneira pelo professor em sala de aula.

Contudo, diante de tantos fatos que são suprimidos no material didático (livro de História), é importante que o professor saiba dar a devida atenção ao tema abordado, sendo indispensável que um debate sobre a temática em sua formação inicial, para que assim possa identificar os estereótipos reproduzidos nos livros. Sobretudo levando em consideração que os professores contribuem para a escolha dos livros e que carece de relativa autonomia em sala, fazendo uso de outras ferramentas para trabalhar os variados temas, assim como se apropriar de paradidáticos que possibilite aos seus alunos ampliar sua compreensão do tema estudado.

Considerações finais

É importante entender o processo que envolve a criação e a divulgação dos livros didáticos de História para que se possa entender por que esse material é tão complexo. O livro didático ocupa um papel fundamental nas escolas brasileiras desde a sua fundação, sendo que nos cenários mais precários talvez seja o único referencial teórico de alunos e professores. Sendo um produto, mercadoria, deve possuir boa aparência e ser agradável aos olhos, para que possa ter consumidores. Notamos que há certo capricho

nas capas, contracapas e imagens dos livros analisados, mas às vezes o conteúdo não é devidamente abordado.

O livro didático faz parte do currículo escolar, abrigando os saberes históricos e pedagógicos que contribui para a condução das temáticas inseridas e organizadas no currículo. Dessa maneira é ele que acaba delimitando a seleção de conteúdos e formas de abordagens que contribuem para a manutenção das posições dos sujeitos em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, é importante frisar que os professores tem um papel fundamental para a construção das imagens, discussões e visões que estão contidas nesse material didático. Dessa forma, a transformação precisa começar nas universidades, pela formação de professores que posteriormente contribuirão para a criação de novos livros didáticos. Diante disso, ressaltamos a importância que seja abordado nos cursos de formação desses profissionais (futuros professores) as discussões étnico-raciais, e que estas não se limitem apenas aos cursos de Pedagogia e História, mas que se estenda a todas as licenciaturas.

É importante frisar que os conteúdos que são inseridos nesses materiais didáticos têm um papel importante para a discussão das questões étnicas raciais, abrindo caminho para romper com a limitada e estereotipada visão que ainda persiste em torno dos povos indígenas. Contudo, não podemos exigir abordagens perfeitas desses livros, mais também não podemos deixar de apontar suas limitações, muitas vezes marcadas pelo silêncio. Deixar de tocar na questão dos índios é negar um pedaço da História do nosso país, a qual foi erguido a partir da força e luta desses povos.

Ressaltamos ainda, que não existe livro didático perfeito, porém considerando a realidade da educação brasileira é importante que esse recurso apresente seus conteúdos com uma visão diferenciada de anos atrás, acompanhando, de certa forma, as mudanças historiográficas.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores a palco. *In*: *Os índios na História do Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História:* fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os paradigmas da História. *In:*____. *O livro didático de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da**.** *História dos índios no Brasil*. São Paulo, 2009

FEREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. A Nova História. In:_____. *Aprendendo História:* reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

LUCCI, Elian Alabi, BRANCO, Anselmo Lazaro. Projeto Coopera 1ª edição, *História do 4º ano*, Ed. São Paulo, 2014, Saraiva.

LUCIANO, Gersem dos Santos .*O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

MUNDUKURU, Daniel. "Posso ser quem você é, sem deixar de ser o que sou": a gênese do Movimento Indígena brasileiro. *In:*___. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDUKURU, Daniel. O processo civilizatório e o Movimento Indígena brasileiro. *In*:___. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

PAULA, Aldamir Santos. Educação escolar indígena e política linguística, Universidade Federal de Alagoas, *Revista do GELNE,* Natal/RN, Vol.17 Número ½: 113-129, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História:* História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PORTELA, Cristina de Assis. Por uma história mais antropológica. *Revista: Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151 – 160, jan/jun. 2009.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da Colonização:* a representação do índio de Caminha e Vieira, Rio de Janeiro, Jorge Zaha, Ed.1996.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir do Mato Grosso do Sul. *In.:* PEREIRA, Almicar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.* Rio de Janeiro, Pallas, 2012.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. In_____. PEREIRA, Almicar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (ORG.). *Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena.* Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SILVA, Marco, PORTO, Amélia. *Nas Trilhas do Ensino de História:* teoria e Prática, nos anos iniciais e regular, 1ª edição, Belo Horizonte, 2012.

VIANA, Maria. *Nordeste:* História e Geografia, 1º edição, 4º e 5º ano, Ed. São Paulo, 2014.

ZUCCHI, Bianca Bargallho. *O ensino de História nos anos iniciais do ensino Fundamental:* teoria, conceito e uso de Fontes, Somos Mestres, 1 ed.São Paulo: AM, 2012.

CAPÍTULO 6

CRIANÇA E METRÓPOLE: diálogos (im)possíveis

Mariana Guedes Raggi
Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

O lugar da criança nas cidades contemporâneas solicita reflexões sobre as transformações vivenciadas pelos sujeitos que resistem e residem na espacialidade urbana. Acessar as experiências das crianças nesses espaços, ao longo do tempo, demanda do pesquisador compreensão das sucessivas transformações sofridas nos espaços urbanos. Por esse motivo, pode-se a partir deste capítulo, refletir sobre os limites impostos a apropriação dos espaços citadinos pelas crianças assim como as suas possíveis possibilidades a partir da ação mediadora e articuladora da escola na contemporaneidade.

Nesse sentido, torna-se fundamental, inicialmente, compreender as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo a partir de uma reflexão sobre as categorias cidade, metrópole e urbano para que se possa em seguida pensar sobre as possibilidades de se produzir uma cidade comprometida com novos valores educacionais. Para isso, utilizar-se-á, a princípio da análise de Henri Lefebvre sobre a problemática da produção do espaço urbano.

Na concepção de Lefebvre a sociedade urbana nasce do processo de industrialização. "Quando a industrialização começa, quando nasce o capitalismo concorrencial com a burguesia especificamente industrial, a Cidade já têm uma poderosa realidade" (LEFEVRE, 2001, p. 4). Essas cidades, anteriores ao processo de industrialização, eram espacialidades entendidas para o filósofo como *obra*. Para Lefebvre, a *cidade obra* seriam as cidades

vinculadas ao valor de uso, ou seja, a espacialidade destinada à apropriação espontânea da vida. "O uso principal da cidade, isto é, das ruas e das praças, dos edifícios e dos monumentos, é a Festa (que consome improdutivamente, sem nenhuma outra vantagem além do prazer e do prestígio, enormes riquezas em objetos e em dinheiro)" (LEFEBVRE, 2006, p. 4).

Lefebvre anuncia que as cidades ornamentadas como *obra* não poderiam ser concebidas como uma simples ocasião de lucro.

> Pode o historiador concebê-la como um simples objeto de tráfico, uma simples ocasião de lucro?Absolutamente, de modo algum. Esses mercadores e banqueiros agiam a fim de promover e generalizar a troca; e, no entanto, a cidade foi para eles bem mais um valor de uso do que valor de troca. Amavam sua cidade tal como uma obra de arte, ornamentada com todas as obras de arte, eles a amavam, esses mercadores das cidades italianas, flamengas, inglesas e francesas (LEFEBVRE, 2006, p. 47).

Nesse sentido, as cidades se apresentavam como possibilidade de uso, como possibilidade de apropriação. A cena exposta pelo pintor Pieter Bruegel revela espaços citadinos disponíveis, livres. A exposição das inúmeras brincadeiras no seu quadro *jogos infantis* no século XVI ilumina e traz a reflexão sobre o lugar do lazer, da diversão, das apropriações, das brincadeiras que as crianças assumem no espaço da cidade. Na tela de Pieter Brugel percebem-se crianças e adultos se divertindo nas ruas da antiga cidade, contabilizando-se mais de 200 (duzentas) brincadeiras representadas pelo artista medieval. E será nessa espacialidade da rua que Lefebvre (2004) irá compor um rico diálogo marcado em dois tempos. Inicialmente, o autor argumenta e revela a *rua* como espacialidade de usos e apropriações para a realização da vida e em seguida a *rua* como espacialidade destinada à circulação de mercadorias.

Reflitamos sobre a espacialidade da rua regida pelo tempo do encontro, contemplado pelas práticas, pelo teatro espontâneo, como menciona Lefebvre.

> [...] A rua? É o lugar (topia) do encontro, sem o qual não existem outros encontros possíveis nos lugares determinados (cafés, teatros, salas diversas). Esses lugares privilegiados animam a rua e são favorecidos por sua animação, ou então não existem. Na rua, teatro espontâneo, torno-me espetáculo e espectador, às vezes ator. Nela efetua-se o movimento, a mistura, sem os quais não há vida urbana, mas separação, segregação estipulada e imobilizada. (...) A rua é a desordem? Certamente. (...) Essa desordem vive. Informa (LEFEBVRE, 2004, p. 30).

É na rua que as relações de vizinhança se realizam e as possibilidades de realizações de brincadeiras e experiências urbanas se concretizam. As formas urbanas participam da vida, interagem no cotidiano dos sujeitos que produzem a cidade. A rua é espacialidade do encontro, lugar da brincadeira, do jogo, do esconde-esconde, da bola que rola e que diverte a criança do/no bairro. É espacialidade do teatro espontâneo, do movimento, da mistura. E é nessa "desordem" que as crianças vivem e constroem autonomias. É na espacialidade das ruas que as crianças fazem seus times, desfazem, fogem, voltam, pulam, nadam, correm, machucam. É na rua que as crianças realizam plenamente sua capacidade espontânea de apropriação e de ser essencialmente criança. "Porque criança é vitalidade/espontaneidade, em uma palavra, apropriação". (SEABRA, 2004, 1).

Entretanto, a espontaneidade vital para a realização do ser criança a partir da apropriação dos espaços citadinos começa a se deteriorar e a se transformar. Ao longo do tempo as ruas se transformaram em lugares de passagem e de privações. As crianças foram distanciadas dos espaços públicos e as apropriações foram privatizadas a espaços de lazer monitorados há tempos regidos por outros ritmos.

O processo industrial presente na realidade urbana interrompe a vida cotidiana e insere um novo modo de vida. "A riqueza já deixou de ser principalmente imobiliária. A produção agrícola não é mais predominante, nem a propriedade da terra. As terras escapam aos feudais e passam para as mãos dos capitalistas

urbanos enriquecidos pelo comércio, pelo banco, pela usura" (LEFEBVRE, 2006, p. 5).

Lefebvre ressalta que nesse momento, o sistema de produção industrial interrompe "a produção de obras e de relações sociais ligadas a essas obras, notadamente na Cidade." (LEFEVRE, 2006, p.6). E é nesse instante que o filósofo ilumina a generalização da mercadoria pela industrialização, lapidando e destruindo as possibilidades de uso presentes nas cidades.

O novo modo de vida a partir da inserção de um novo modo de produção, produção industrial, segundo Lefebvre, ultrapassa a dimensão material, concreta do espaço das antigas cidades, das aglomerações populacionais, ou seja, das localizações, adentrando as espacialidades do campo, rompendo com as antigas dicotomias entre urbano e rural. Para o autor, o processo de industrialização é o grande indutor do processo de produção da *sociedade urbana*.

> A indústria e o processo de industrialização assaltam e saqueiam a realidade urbana preexistente, até destruí-la pela prática e pela ideologia, até extirpá-la da realidade e da consciência. Conduzida segundo uma estratégia de classe, a industrialização se comporta como um poder negativo da realidade urbana: o social urbano é negado pelo econômico industrial (LEFEBVRE, 2006, p. 21).

Bem, é nesse sentido que se pode pensar no desaparecimento da espacialidade da cidade como lugar das possibilidades, do encontro e das apropriações para o surgimento de outra materialidade urbana, outra morfologia. Nesse sentido, Lefebvre amplia sua concepção de urbano como modo de vida, iluminando uma nova morfologia urbana. "A vida urbana, a sociedade urbana, numa palavra 'o urbano' não podem dispensar uma base prático-sensível, uma morfologia". (LEFEVRE, 2006, p.49).

A metrópole seria nessa nova perspectiva a morfologia urbana que revela e expressa esse novo modo de vida, essa nova sociedade urbana.

> A metrópole, em sua grandiosidade esmagadora, exuberante e ensurdecedora, aparece como o lugar das profundas transformações, um processo inebriante de mudanças ainda em

> curso. As profundas e rápidas transformações em suas formas ocorrem concomitantemente com uma profunda transformação da vida cotidiana, que agora, constitui paisagem em metamorfose. (CARLOS, 2001, p.30).

É exatamente nessa nova espacialidade inaugurada por esse novo *modo de vida*, modo de vida industrial, que se devem pensar as novas experiências urbanas das crianças. A presença das formas urbanas surgidas a partir das novas forças produtivas que interrompem os usos e as apropriações lúdicas vivenciadas pelas crianças nos espaços citadinos devem provocar novas pedagogias.

A rua ao se converter em espacialidade destinada a circulação de mercadorias prioriza o tráfico, o trânsito de veículos. E é em função do automóvel que a rua foi reduzida a um lugar de troca e submetida à lógica do econômico, empobrecendo, como menciona Damiani (1999), a vida social.

> A *automovilização* da cidade tem efeitos paradoxais: por um lado, permite, em teoria, percorrer maiores espaços em menos tempo e com menos esforço físico; por outro, diminui o conhecimento efetivo da cidade, a exploração dos espaços e tem graves consequências na restrição da circulação pedestre, com diminuição do equilíbrio propiciado pelo exercício físico. (SARMENTO, 2018, p. 236).

Para Sarmento (2018) são as crianças e os idosos os primeiros a serem implicados negativamente em função das condições de segurança e conforto presentes nas vias de circulação e atravessamento. Tais limitações provocam para o autor consequências lastimáveis na vida cotidiana das crianças que vivem a/na metrópole, pois "afetam o conhecimento do espaço urbano e o acesso à experiência do seu usufruto; têm resultados profundamente negativos na corporeidade infantil (...) limitam o contato entre gerações, ao retirarem da circulação pública sobretudo os cidadãos mais novos e os mais velhos (...)" (Sarmento, 2018, p.236)

As crianças, nesse cenário vivem a espacialidade urbana de forma fragmentada, transitando entre espaços definidos (casa,

escola, clube, etc.), promovendo o que Sarmento (2018) nomeia como *insularização*: "condição da vida confinada das crianças. O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido". (Sarmento, 2018, p. 235).

A fragmentação dessa espacialidade, desses sujeitos citadinos, provocada pela *insularização* inviabilizam os contatos e as possibilidades de novas leituras e novas compreensões socioespaciais que por sua vez inviabiliza as possibilidades de realização e manifestação espontânea da vida. Os confinamentos se aperfeiçoam e a cidade se fecha ao sujeito que se movimentava pela cidade. A rua, transformada em avenidas, via de trânsito rápido se abre definitivamente aos meios de circulação aprisionando os sujeitos dessa nova urbanidade que se realiza na apropriação dos espaços, em espaços cada vez mais encarcerados, escassos. As experiências lúdicas, espontâneas, são cada vez mais mediadas por intermédio do capital e desprovidas de liberdade e autonomia. Escolinhas de natação, de futebol, de vôlei, de ballet, de alpinismo, de arvoredo, etc. surgem como alternativa a infância perdida.

> O confinamento das crianças em espaços especializados e privados está ligado à preocupação dos adultos em assegurar proteção às crianças. Entretanto, a falta de contato com espaços públicos e não especializados pode vir a afastar as crianças da convivência com outros grupos geracionais e propiciar uma visão limitada da cidade. Espaços vazios, calçadas, ruas, esquinas e cantos podem ser ao mesmo tempo convenientes e interessantes (FARIAS; MULLER, 2017, p. 263).

A domesticação dos espaços públicos e abertos restringe a partir dos dispositivos de controle o exercício cidadão das crianças nas metrópoles.

> A par da censura implícita da livre circulação das crianças pelas ruas, a configuração desses espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte

> limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos. Brincar nos parques infantis obedece a regras de utilização dos brinquedos e dispositivos (não é aceitável, por exemplo, subir o escorrega pelo lado do plano inclinado), e as empresas de serviços prescrevem os comportamentos a serem adotados (por exemplo, as festas de aniversário nas empresas de eventos seguem um ritual e uma rotina – envergar um colete identificador, brincar na cama elástica, sentar à mesa, soprar as velas e comer um bolo de chocolate etc.). E estes limitam a inventividade e a criatividade, padronizando as possibilidades comemorativas das crianças (SARMENTO, 2018, p. 234).

O distanciamento das crianças dos espaços públicos citadinos ameaça e quebra a equação e a relação existente previamente entre cidade e cidadão. Gadotti (2006, p. 134) reflete essa relação ao mencionar que o cidadão é "membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção [...]" Para o autor, incitar o sujeito a se apropriar de um espaço, o provoca a questionar sobre seu lugar no espaço e assim o coloca em processo de formação e construção de sua cidadania na nova cena espacial contemporânea, a metrópole.

> Hoje o conceito de cidadania é mais complexo. Com a ampliação dos direitos nasce também uma concepção mais ampla de cidadania. De um lado, existe uma concepção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, por meio, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade (GADOTTI, 2006, p.134).

Essa participação direta da população na gestão da vida pública mencionada acima por Gadotti (2006) pode ser uma possibilidade de se pensar o papel de atores políticos na promoção de uma nova espacialidade cidadã nas metrópoles contemporâneas.

Sarmento (2018) revela também uma relação dialética presente nas metrópoles, uma relação que ao mesmo tempo insinua restrições aos usos, mas que também apresenta

possibilidades. Nesse sentido, Sarmento (2018) expõe o contraditório, as possibilidades de se pensar a metrópole como espaço de apropriação e de transformação.

> Mas a cidade também pode potenciar a cidadania da infância. Ela é, por definição, um espaço de interações sociais múltiplas, onde as funções essenciais da vida individual e coletiva têm lugar. O que determina a possibilidade de potenciação da cidadania é o desenvolvimento de políticas urbanas que permitam a concretização do reconhecimento e da participação das crianças. Políticas orientadas para o bem-estar das crianças e para a cidadania infantil podem potenciar os fatores favoráveis a seguir referenciados: a personalização, a *affordance*, a experiência, a intergeracionalidade, a participação e a urbanidade (SARMENTO, 2018, p. 236).

A proposta de apropriação pelas crianças dos espaços urbanos deve, na visão do autor, ser potencializada a partir da personalização produzida entre a criança e o seu espaço citadino. A experiência sugerida revê os possíveis usos, sentidos, atribuídos às formas urbanas, objetos, dispostos na cena da metrópole. Essa nova apropriação a partir de novos usos promoverá sentimento de pertencimento, identidade e consequentemente de inclusão espacial.

> O conceito de *affordance* deriva da Psicologia Social e refere-se às propriedades dos objetos ou do contexto ambiental que podem ser apropriadas e percebidas pelo sujeito. Ele é útil para se compreender esse aspecto do vínculo da criança como o espaço urbano. (...) O conceito (sem tradução clara em português) visa a reportar a oportunidade que os objetos ou o meio ambiente oferecem para a construção da personalidade e das ações do sujeito. Favorece o entendimento das relações transacionais entre o sujeito e os elementos materiais que o rodeiam, de tal modo que, na interação entre um e outros, ocorrem mudanças e transformações em ambos (SARMENTO, 2018, p. 237).

Sarmento (2018) destaca como diferentes objetos urbanos dispostos na cena da metrópole podem ser apropriados de diferentes maneiras. Menciona, por exemplo, como um simples

muro pode sugerir utilidades distintas para adultos e crianças. "Para estas, pode ser o lugar onde se sentam com os amigos, o obstáculo a ultrapassar com um salto do *skate* ou a barra fixa onde exercitam atividades de equilibrismo" (SARMENTO, 2018, p. 237).

Esse exercício de ressignificação dos usos das formas urbanas só se torna possível se pensarmos um cenário político que estimule pedagogicamente a presença da criança na rua, nos parques, nos espaços públicos da metrópole.

É no sentido de potencializar as possibilidades de apropriação e usos dos espaços urbanos que surge a emergência da participação atuante da escola como mediadora desse processo. Escola que possa mediar o processo de ressignificações das formas urbanas, escola que interpela e indaga ao sujeito seu lugar no processo de produção do cenário urbano. Escola que se insere no contexto urbano contemporâneo, escola que se vê agente formador de sujeitos de direitos urbanos.

Pensar a escola como espacialidade formadora de novas possibilidades de se viver a metrópole instiga a repensar as territorialidades que a instituição escola deve assumir. Essa atribuição assumida pela escola amplia seu raio de ação, mobiliza seus formadores, promove a superação e a mobilidade de seus limites. Nesse processo, tem-se a ideia de uma escola que se territorializa para além dos muros institucionais, que se projeta e se apropria de outros espaços formadores.

Ocupar novos espaços provoca a condição de uma nova organização tempo espaço das instituições escolares. A escola que se lança ao processo de integração aos espaços urbanos tende a ampliar seus horizontes temporais para uma jornada integral, pois vivenciar a metrópole, experimentar suas limitações, ressignificar seus usos demanda da escola, entendida como mediadora e formadora de um processo de construção cidadã, presença atuante nos espaços citadinos.

A escola passa a se reconhecer como integrante ao espaço urbano, pertencente, produto e produtora das urbanidades da qual

os sujeitos em formação estão inseridos. A metrópole se revela educadora ao se deparar com os novos agentes produtores urbanos e ao mesmo tempo se mostra reveladora de novas espacialidades, ou seja, de novas concepções urbanas.

A ideia de institucionalizar o compromisso dos espaços citadinos aos processos de uma educação cidadã surge em Barcelona por meio do Manifesto das *Cidades Educadoras* em 1990. O documento enfatiza e problematiza a apropriação dos espaços citadinos pelas crianças e jovens no sentido de viabilizar a partir da atribuição de competência aos municípios o compromisso de promover a inclusão ao acesso de todos os grupos sociais a cidade.

A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

> Para o planejamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objetivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam. (Carta das Cidades Educadoras, 2004)

A relação anunciada entre uma espacialidade urbana que viabilize a vida e a apropriação dos espaços para a gestão comunitária na construção do protagonismo de todos os seus cidadãos faz com que se estabeleça uma aproximação entre a metrópole e a formação do cidadão. Nesse sentido, tem-se uma aproximação entre metrópole, entendida como espaço que educa e escola, entendida como espaço que media, viabiliza e promove os diálogos.

> Considerando-se, nomeadamente, que a criação da escola pública se constituiu historicamente em um instrumento de cidadania, projetada para o futuro, pela ação de transmissão da cultura às

> jovens gerações, estas são, assim, supostamente preparadas para o exercício da sua, condição cidadã quando adultas (SARMENTO, 2018, p. 235).

Para que a escola assuma o papel de instrumento de cidadania é fundamental que ela se invista de uma lógica multidisciplinar capaz de adentrar e romper os fragmentos impostos pela e na metrópole. Promover a partir de propostas de intervenção pedagógica novas possibilidades de usos e apropriações dos espaços urbanos pelas crianças.

> [...] fundada na ideia de "Cidade Educadora" (diversos espaços naturais e culturais da capital passam a ser considerados como extensões da escola para ampliação dos conhecimentos e horizontes dos alunos do projeto): excursões frequentes a museus, praças, parques, bibliotecas, teatros, cinemas e clubes permitem aos alunos da educação básica quanto aos extensionistas aproveitar desses espaços sua vocação natural como centros disseminadores de cultura (BARROS, 2015, p. 196).

Nesse sentido é que se devem pensar esses espaços públicos como territórios educativos, territórios possíveis de apreender a partir de seus novos usos, novas apropriações e lutas. Territórios da ação, educação e interação. Territórios da cidadania, da inclusão, dos espaços públicos e dos direitos.

A rua deve ser iluminada como espacialidade da convergência das diferenças, dos encontros e da aprendizagem como ressalta Farias e Muller (2017). Nesse sentido, a rua deve ser reintroduzida, repensada a partir da nova mediação entre escola e vida cotidiana das crianças, idosos, moradores da metrópole que circulam por sua espacialidade.

Ocupar os espaços citadinos, produzir territórios educativos é sem dúvida à tarefa pedagógica das escolas contemporâneas comprometidas com a formação cidadã. Potencializar programas e projetos a partir de parcerias entre escolas do ensino básico e universidades na promoção de políticas educacionais de incentivos a produção do conhecimento é experiência vivenciadas em algumas cidades brasileiras.

A Prefeitura de Belo Horizonte criou em 2006 o Projeto Escola Integral a partir da ação da Secretaria Municipal de Educação. A implantação inicial foi gradual ao longo dos anos e hoje atende todas as 173 escolas municipais de Ensino Fundamental de Belo Horizonte com aproximadamente 65 mil estudantes entre 6 a 14 anos. A ampliação do projeto foi garantida pela parceria permanente entre as escolas municipais, as instituições de Ensino Superior, empresas, museus, igrejas, etc. A concepção de *cidade educadora* foi incorporada a política educacional do programa e potencializou por meio de uma nova leitura dos espaços urbanos a formação de uma escola comprometida com a educação cidadã.

As parcerias com as instituições universitárias garantem às escolas municipais a possibilidade de oferta de oficinas nas áreas de lazer, ambiental, esporte, apoio pedagógico, cultural em diferentes espaços, territórios educativos da escola como em outros espaços da metrópole.

> A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte desenvolveu, a partir de 1995, o Projeto Escola Plural, uma proposta em que os tempos e as dimensões de formação dos sujeitos foram repensados. Foi, portanto, inspiradas nos eixos norteadores da Escola Plural e, assim, sob o legado dessa proposta que as discussões acerca da ampliação da jornada escolar diária emergiram na capital mineira. Tendo inspirado o Programa Mais Educação, do Governo Federal, o PEI propõe a ampliação das dimensões educativas, a incorporação de novos saberes e de novos perfis profissionais, a concepção de cidade educadora e o desenvolvimento de ações intersetoriais (RAMALHO, 2014, p.16).

A concepção de escola se revela nesse momento distante da antiga concepção tradicional de educação centrada nas antigas espacialidades limitadas pelos muros das instituições escolares. As atividades pedagógicas ofertadas pelos monitores universitários (resultantes das parcerias entre Secretaria de Educação e IES) promovem novos espaços e novos tempos. As ofertas no contraturno amplia uma nova concepção de ensino, uma nova

dimensão de território educativo em novo tempo. A incorporação de novos saberes que rompem o currículo tradicional promove novas possibilidades de diálogo entre o estudante e seu lugar.

Entretanto, as contradições não cessam e os conflitos acirram cotidianamente em decorrência das desigualdades engendradas nos espaços urbanos de nossas cidades e de nossas políticas públicas. As metrópoles agonizam por recursos, por pesquisas, por saberes, por novos atores políticos comprometidos que possam questioná-la em todo seu processo perverso de produção.

O projeto e a idealização de uma metrópole que pretende resgatar a cidade educadora sucumbida pela dinâmica da vida urbana solicita a presença de uma escola mediadora, de gestores educacionais sonhadores, de ações e reações permanentes em prol de políticas urbanas e educacionais eficientes que possam perpetuar as permanências de nossos moradores, de nossas crianças nos espaços citadinos que vivemos. Pois quem dera se as nossas metrópoles fossem como a cidade sonhada pelos saltimbancos, com alamedas verdes e "os moradores, e, o prefeito e os varredores, e os pintores e os vendedores fossem somente crianças[31]". Mas, como já adverte o jumento, um dos saltimbancos mais sabido, "a cidade é uma estranha senhora. Que hoje sorri e amanhã te devora."

Referências

BARROS, Ev' Ângela Batista Rodrigues de. Desafios e avanços do Programa Escola Integrada como espaço de prática extensionista sob a ótica dos graduandos da PUC Minas. *In:* FAZZI, Rita de Cássia; *et al. Infâncias e adolescências:* cidadania em construção. Belo Horizonte: FUMARC, 2015.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Espaço-tempo na metrópole:* a fragmentação da vida cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001. 368 p.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. *Caderno Cenec*, 2006. Disponível:

31 Trecho da letra "Cidade ideal", de Chico Buarque.

<cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/165/194>. Acesso em: jan. 2019.

DAMIANI, Amelia Luisa. As contradições do espaço: da lógica (formal) à (lógica) dialética, a propósito do espaço. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; DAMIANI, Amélia Luisa; SEABRA, Odette Carvalho de Lima (orgs.). *O espaço no fim do século:* a nova raridade. São Paulo: Contexto, 1999.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MULLER, Fernanda. A cidade como espaço da infância. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, V. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar.2017.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec,* V. 1, 2006.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana.* Tradução de Sérgio Martins. Título original: La revolution urbaine. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 178 p.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de L'espace. 4° éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev. 2006.

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. *Educação Integral e Jovens-Adolescentes:* tessituras e alcances da experiência. Dissertação Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e Cidade: restrições e possibilidades. *Educação.* Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-agosto, 2018.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. *Notas sobre a problemática do espaço da criança na urbanização contemporânea.* São Paulo, 2004. 8f. Mimeografado. Texto compartilhado pela autora por ocasião do VI Congresso Brasileiro de Geógrafos, ocorrido em Goiânia, 2004.

AUTORES

Alexsandra dos Santos, graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Anderson de Alencar Menezes, doutor em Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vinculado ao Centro de Educação (CEDU-UFAL).

Andréa Giordanna Araujo da Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vinculada ao Centro de Educação (CEDU-UFAL).

Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vinculado ao Centro de Educação (CEDU-UFAL) e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-ICS-UFAL).

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar, doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPE). Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vinculada ao Centro de Educação (CEDU-UFAL).

Luan Machado de Oliveira, licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor de Sociologia da rede pública estadual do estado da Bahia.

Mariana Guedes Raggi, doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vinculada ao Centro de Educação (CEDU-UFAL).

Radamés de Mesquita Rogério, doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Roseane Maria de Amorim, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Tomás Farcic Menk, doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor substituto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vinculado ao Centro de Educação (CEDU-UFAL).

A obra “O ensino de Humanidades na escola” é voltada aos professores e pesquisadores do ensino de Humanidades (Sociologia, Filosofia, História e Geografia), trazendo importantes reflexões que visam colaborar para a qualidade do ensino e a manutenção dessas disciplinas no Ensino Básico.

Autores

Cristiano das Neves Bodart (Org.)

Alexsandra dos Santos

Anderson de Alencar Menezes

Andréa Giordanna Araujo da Silva

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

Luan Machado de Oliveira

Mariana Guedes Raggi

Radamés de Mesquita Rogério

Roseane Maria de Amorim

Tomás Farcic Menk

EDITORA CAFÉ COM SOCIOLOGIA