

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILMARA AIBES DOS SANTOS

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA: A PRÁTICA DOCENTE COM
ESTUDANTES DO CURSO MÉDIO INTEGRADO**

CURITIBA

2014

SILMARA AIBES DOS SANTOS

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA: A PRÁTICA DOCENTE COM
ESTUDANTES DO CURSO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti.

**CURITIBA
2014**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

S237r
2014 Santos, Silmara Aibes dos
Reflexões sobre o ensino de sociologia: a prática docente com estudantes do curso médio integrado / Silmara Aibes dos Santos ; orientador: Lindomar Wessler Boneti. – 2014.
100 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014
Bibliografia: f. 97-100

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Sociologia (Ensino médio). 3. Prática de ensino. 4. Raciocínio. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 301.07

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 737
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Silmara Aibes dos Santos

Aos dezessete dias do mês de junho do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se no Auditório Thomas Morus da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof. Dr. Valdo José Cavallet e Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi para examinar a Dissertação da candidata **Silmara Aibes dos Santos**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA: A PRÁTICA DOCENTE COM ESTUDANTES DO CURSO MÉDIO INTEGRADO”, que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 10:20h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti _____

Convidado Externo:
Prof. Dr. Valdo José Cavallet _____

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi _____

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu filho, Gabriel Francisco;

Agradeço aos meus amigos queridos, Elaine, André e Alessandro Cavassin;

Agradeço aos meus(minhas) alunos(as): Alessandro Lunelli, Victória, Luana, Bruno, Matheus Lara, Raísa, Isabella, José Augusto, Raphael, Gabriel D., Jake, Gabriela, Julia G., Caroline e todos(as) do Projeto REVITALIZE Rio Belém;

Agradeço a minha Banca de Qualificação: Professora Maria Lourdes Gisi, Professor Valdo José Cavallet e Professor Lindomar Boneti (meu orientador);

Agradeço a vida, pelas oportunidades que até agora me foram lançadas, como raios de luz.

Gracias a La vida - Mercedes Sosa:

“Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso e declaro
Madre, amigo, hermano
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio”.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado resulta de uma reflexão em relação à prática docente com estudantes do Ensino Médio Integrado especialmente no sentido de compreender sobre a importância da Sociologia na formação do senso crítico dos alunos(as). Portanto, o estudo teve como objetivo geral construir uma reflexão sobre a prática docente no ensino de sociologia no Curso Médio Integrado, na perspectiva da construção do senso crítico. Especificamente o estudo teve como objetivos compreender a relação entre a Sociologia Crítica e a construção do senso crítico dos estudantes; analisar o ensino de Sociologia nos cursos profissionais do Ensino Médio Integrado; caracterizar a contribuição de Paulo Freire no âmbito da pesquisa sobre a construção da consciência crítica no Ensino Médio Integrado e problematizar a presença da Sociologia na formação político/cultural dos estudantes. O estudo foi desenvolvido com alunos de uma faixa etária entre 15 e 16 anos de idade contou com o universo de pesquisa uma escola de ensino técnico particular da cidade de Curitiba. Como metodologia para coleta de informações, optou-se pela pesquisa qualitativa, utilizando um questionário, aplicado em 2013, o qual despertou interesse em para problematizar a presença da Sociologia no Ensino Médio Integrado na construção da formação político/cultural dos estudantes. As principais referências teóricas são: Freire (2011) e Bourdieu (2009). O estudo levou a algumas conclusões que dizem respeito a legitimidade da matéria de Sociologia no Ensino Médio Integrado e o papel desta, no atual contexto educacional em análise.

Palavras-chave: Sociologia. Educação. Formação. Senso crítico.

ABSTRACT

This master dissertation is the result of a reflection in relation to the teaching practice with students from the Secondary Integrated Education, especially to understand about the importance of the Sociology in the formation of the critical sense of the pupils. Therefore, the general objective of this study was to build a reflection about the educational practice in the teaching of Sociology in the Secondary Integrated Education, in view of the construction of the critical consciousness. Specifically this study had as main objectives understand the relation between the Critical Sociology and the construction of the critical sense of the students; analyze the teaching of Sociology in the professional courses of the Secondary Integrated Education; characterize the contribution of Paulo Freire in the context of the research on the construction of the critical consciousness in the Secondary Integrated Education and discuss if the presence of the Sociology in the Secondary Integrated Education contributes with the building of the political and cultural formation of the students. This study was developed with students between 15 and 16 years old, and its research universe was a particular school, with technical education, in the city of Curitiba. As methodology of data collection, it was used, initially, a questionnaire, applied in 2013, which moved to discuss if the presence of the Sociology in the Secondary Integrated Education contributes with the building of the political and cultural formation of the students. The main theoretical references are: Freire (2011) and Bourdieu (2009). The study led to some conclusion concerning to the legitimacy of the discipline of Sociology in the Secondary Integrated Education and its role in the current educational context under analysis.

Keywords: Sociology. Education. Formation. Critical sense.

LISTA DE SIGLAS

AECPR	Associação de Educação Católica do Paraná
AI-5	Ato Institucional Número Cinco
BNH	Banco Nacional de Habitação
CDCA	Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CPCs	Círculos Populares de Cultura
CT	Conselho Tutelar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Medio
FESP	Faculdade de Educação Superior do Paraná
HSBC	Hong Kong and Shanghai Banking Corporation
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
OPET	Organização Paranaense de Ensino Técnico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
SEEB/Ctba	Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos Bancários de Curitiba e Região
TECPUC	Cursos Técnicos da PUCPR
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	CAPÍTULO 1. A GÊNESE DA PROBLEMÁTICA.....	17
2	CAPÍTULO 2. A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	33
2.1	DAS ORIGENS DA FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO AOS DIAS ATUAIS.....	33
2.2	EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	42
3	CAPITULO 3. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO SENSO CRÍTICO.....	51
3.1	AS ORIGENS DA SOCIOLOGIA.....	51
3.2	O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO.....	54
3.3	A SOCIOLOGIA CRÍTICA COMO MEIO PARA A PROMOÇÃO DO SENSO-COMUM AO SENSO-CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	58
4	CAPITULO 4. A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS : CAPITAL CULTURAL EM DEBATE.....	63
4.1	A FORMAÇÃO DOCENTE E A SUA INTERFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POSTURA CRÍTICA DOS ALUNOS(AS).....	63
4.2	AS RELAÇÕES PROFESSOR(A) E ALUNO(A) NO COTIDIANO DE SALA DE AULA: O PENSAR CERTO.....	66
4.3	A MATÉRIA DE SOCIOLOGIA CRÍTICA NA GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	72
4.4	A SOCIOLOGIA CRÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	75
4.4.1	A questão histórica.....	75
4.4.2	O ensino da Sociologia.....	76
4.4.3	A Sociologia no ensino médio integrado: As informações obtidas através das entrevistas com alunos do 2º ano de Informática	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	97
	ANEXO: QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA ELABORADA.....	101

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado resulta de reflexões sobre o ensino da Sociologia no Médio Integrado a partir do estudo de especificidades da prática docente no ensino da sociologia, questionando-se se há coerência entre as teorias ensinadas e a prática desenvolvida, na perspectiva de se compreender se os conteúdos e práticas de ensino se constituem de elementos de promoção do senso-crítico dos (as) alunos (as). Pretendo suscitar dúvidas, questionamentos e problematizar a realidade que nos cerca, de maneira que as questões aqui colocadas tenham significado e façam sentido para os (as) alunos(as). Pretendo alcançar uma idéia aproximada do quanto o ensino da Sociologia tem condições de possibilitar a formação crítica de novas ideias e contribuir para formar diferentes visões de mundo a partir da sala de aula e das várias estratégias que possam ser traçadas em aula, deste contexto para outros, tendo em vista que por meio de uma prática docente que seja coerente com os pressupostos da Sociologia Crítica, se chegue a diversos caminhos pedagógicos. Coloco como desafio, as possibilidades de desenvolver várias estratégias de ensino, e assim se aproximando das realidades existentes na sociedade atual estudando, por exemplo, os conteúdos da Sociologia Urbana e Rural no viés da Sociologia Crítica, chegando-se a uma interpretação de mundo e de sociedade de maneira não preconceituosa e livre, por parte do(a) aluno(a).

Ao pensar nesta problemática do ensino da Sociologia e a prática docente no Médio Integrado, basicamente está em questão aqui a crença na educação como um sonho possível, de acordo com Freire (1986, p. 100):

A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que esta é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio de um sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

A crença na educação como meio de mudanças significativas na redução das desigualdades sociais e na conquista de cidadania, é um ponto central neste trabalho de reflexões que sigo escrevendo, lendo, observando e dialogando com

meus (minhas) alunos(as) e todas(os) os (as) envolvido(as) neste estudo e pretende ser uma contribuição no campo da educação, no sentido de pensar nesta educação como possibilidade na formação do senso crítico dos(as) alunos(as). Amar a educação e tudo o que a envolve é um pressuposto incrivelmente importante neste debate e nestas reflexões aqui contidas nos meus escritos. Há que se pensar que amar a educação, não descarta a idéia da vocação, mas de forma alguma se pode pensar a educação fora do contexto político que ela contém. Político no seu ato de ser ação política. Educação como ato político significa dizer, conforme bem aponta Saviani (1991, p. 19, 20, 21):

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades.

E retoma-se a questão de qual a importância do ensino da Sociologia no Médio Integrado, e sua contribuição para a formação do senso crítico dos (as) alunos(as), incluindo aí reflexões sobre o engajamento necessário à conquista da cidadania.

Minha motivação maior para esta pesquisa é a minha experiência de vida que vai buscar referenciais, suporte e validação nas teorias sociológicas críticas, nas teorias formuladas por Paulo Freire, sobre o senso-crítico. É por isto que este estudo refere-se ao tema: Reflexões sobre o ensino de Sociologia: a prática docente com estudantes do Médio Integrado.

De uma maneira, ainda tímida talvez, tento explicitar aqui, através das teorias acima colocadas, minhas formas de entender e pensar a educação e a sociologia da educação em um contexto social onde a escola trata os contextos sociais de marginalidade, por exemplo, como um desvio a ser corrigido, colocando na própria escola esta função da “correção”. Ao contrário, creio que a marginalidade é um problema social e a educação que pode construir autonomia em relação à sociedade, no sentido de que produz saberes a partir da ciência, da ética e da arte, está plena em intervenções sociais, gerando assim transformações e diminuindo a

desigualdade social. E quais marginalidades então me põem a pensar? Aquelas que excluem as crianças e os jovens da própria escola, que geram a fome, a miséria, a poluição ambiental e os preconceitos de uma maneira geral. No capítulo 1, a seguir, colocarei a minha trajetória de vida pessoal, social e na educação como argumento para a relevância das reflexões que pretendo aprofundar neste estudo. Não é da escola o papel de resolver os problemas da marginalidade e das exclusões sociais, mas o de levar os(as) alunos(as) a pensarem nos por quês destas realidades sociais. Busquei no ensino da Sociologia, ao longo de duas décadas, tentar entender e ajudar a entender estas realidades. Vamos a ela, a minha trajetória e seus vínculos político- sociais e pedagógicos com o ensino da Sociologia, ao longo das décadas de 80 e 90 até os dias de hoje.

Este estudo tem como objetivo geral analisar de que forma a disciplina de Sociologia nos cursos profissionais pode contribuir para a formação crítica e reflexiva dos alunos, através de uma prática docente questionadora como um ato político, colocado na ação cotidiana da sala de aula. Especificamente o estudo teve como objetivos: analisar o ensino de Sociologia nos cursos profissionais do Ensino Médio Integrado; caracterizar a contribuição de Paulo Freire no âmbito da pesquisa sobre a construção da consciência crítica e problematizar a presença da Sociologia no Ensino Médio Integrado na construção da formação político/cultural dos estudantes.

Esta pesquisa voltou-se especialmente ao ensino de Sociologia nos cursos profissionais dos Cursos Técnicos da PUCPR (TECPUC) tendo em vista uma transformação política que possibilite o diálogo real entre professores e alunos, frente ao contexto da sociedade do século XXI. Proponho, que através das aulas baseadas em planos e ação, trocas de experiência entre colegas e projetos interdisciplinares da escola, se possa constatar ou não um envolvimento dos(as) alunos(as) com a matéria de Sociologia e se esta consegue de alguma maneira promover a construção do senso-crítico dos(as) alunos(as) do Médio Integrado.

Nos perguntarmos se os processos históricos ocorridos na educação do Brasil, desde 1960 até hoje de fato nos trouxeram ganhos não só quantitativos, mas qualitativos no campo da excelência humana e acadêmica dos alunos. E se há este significativo avanço, qual o papel dos professores de sociologia neste contexto, interligado a outras disciplinas das ciências humanas é um ponto central desta pesquisa. Nota-se que em nossas práticas docentes se faz necessário muitas

reflexões acerca do tema sobre o caráter politizador da educação no contexto social.

A Educação no Brasil, passou por uma série de reformas ao longo dos últimos 40 anos. No início da década de 1970, o país encontrava-se em plena ditadura militar. No campo da educação este contexto político refletia-se nos cursos técnicos para o Ensino Médio. Era o período do tecnicismo, ou a educação de cunho tecnicista. Em termos de prática pedagógica, significou uma separação entre o fazer e o pensar. O ensino das disciplinas tais como Sociologia e Filosofia foram tiradas dos currículos, para dar lugar às matérias de Ensino Técnico. Na década de 1990, período pós reabertura política no Brasil e redemocratização sócio/política, aos poucos veremos o retorno da matéria de Sociologia nos currículos do Ensino Médio, bem como a valorização dos cursos profissionais. Nos últimos 10 anos, com o crescimento econômico bem como o crescimento do poder de consumo das classes mais pobres brasileiras, novamente, o mercado de trabalho passa a exigir mão de obra intermediária e de reserva (ou seja, temporária). Mas também com o advento do Liberalismo, os cursos de ensino médio/integrados voltam a ter importância e tornar-se incentivados na sociedade, utilizando-se do discurso ideológico da eficiência, como justificativa. A partir destas reflexões, nascem algumas perguntas em torno do Ensino da Sociologia neste contexto, que antes era de cunho tecnicista, para formar mão de obra de reserva, simplesmente. E hoje? O ensino da Sociologia nos Cursos de Ensino Médio Integrado, cumpre qual papel? Frente a uma sociedade democrática, onde há liberdade de pensamento e uma tendência forte na educação para que os conteúdos, bem como os planejamentos e projetos políticos/pedagógicos nas escolas estejam entrelaçados e voltados também para uma postura crítica dos alunos(as), cumpre a Sociologia um papel de contribuição para a promoção do senso-comum ao senso crítico dos estudantes? Se historicamente a Sociologia apresentou-se como uma ciência positivista, atualmente, têm claramente esta tarefa também histórica de contribuir para as mudanças reais e necessárias na nossa sociedade? Esta questão se apresenta como objeto primeiro de investigação deste estudo.

Para se chegar a algum lugar, se faz necessário escolher um meio, ou seja, um caminho, não é mesmo? O caminho que escolhi é o Dialético, porque, lidarei com o que chamamos de relações contraditórias. Freire (1986, p. 97), em relação ao Método explica:

Como educador eu dou muito mais ênfase a uma compreensão de um método rigoroso de conhecer. E aí é que eu falo em método; eu só falo em método para me referir a isto e não aos chamados métodos pedagógicos, didáticos, etc. A minha grande preocupação é o método enquanto caminho de conhecimento. Mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam a confirmação de que outra obviedade que é a natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento mesmo em que a gente se pergunta em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem, eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração. Aí, então, necessariamente, entra na reflexão sobre educação a questão do poder, de que nós educadores quase sempre nos distanciamos tanto.

A educação como ato político, contradiz a ideia da neutralidade da educação, e por isso mesmo optei pelo caminho da reflexão com base na dialética. Paulo Freire, o referencial teórico mais central deste estudo, me dá os argumentos necessários para a justa defesa da não neutralidade da educação e da importância da matéria de Sociologia no curso Médio Integrado. Ao pensar no caminho a percorrer e por onde percorrê-lo pensei sobre a relação com os chamados objetos de estudo e, tanto do objeto como dos sujeitos em questão, Bourdieu e Passeron (2010, p.50), dizem o seguinte:

A Sociologia seria menos vulnerável às tentações do empirismo se fosse suficiente lembrar-lhe, com Poincaré, que 'os fatos não falam'. A maldição das ciências humanas talvez seja o fato de abordarem um objeto que fala. Com efeito, quando o sociólogo pretende tirar dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitam construir e analisar tais fatos, corre sempre o risco de se limitar ao que afirmado pelos seus informadores. Não basta que o sociólogo esteja à escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e razões que propõem: ao proceder dessa forma, corre o risco de substituir simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda, ou por um misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea do "cientista" e da sociologia espontânea de seu objeto.

Na citação acima, o que se quer refletir é que os métodos de pesquisa trazem em si concepções de mundo e visão acerca da realidade do objeto estudado. O método dialético tem relação com o olhar teórico do pesquisador sobre a realidade estudada e a realidade investigada. Portanto ele parte dos pressupostos que a realidade investigada é contraditória e logo, passível de mudanças importantes.

A coleta de informações na pesquisa foi realizada mediante questionário com 30 alunos e alunas do segundo ano do curso de Informática do Ensino Médio

Integrado do TECPUC, em 2013, mês de setembro. O local da realização da pesquisa, ocorreu nas salas de aula do TECPUC, em Curitiba/PR. O resultado da aplicação deste questionário me surpreendeu de forma que através dele foi possível compreender a necessidade da alteração da prática pedagógica. A reflexão que se construiu na realização deste estudo resulta da aplicação deste questionário.

Busquei inspiração, quanto a formulação das perguntas do questionário a ser aplicado aos alunos(as), com ênfase e profundidade no que diz respeito ao Ofício do Sociólogo, referindo-me ao livro Ofício de Sociólogo de Pierre Bourdieu/Passeron, pois a especificidade da pesquisa e sua qualidade depende da compreensão da forma como se constrói o objeto a ser analisado e pesquisado neste contexto. Refletir sobre a relação do pesquisador/pesquisado na perspectiva de uma relação entre sujeitos, e não aproveitar-se dos dados e das informações de maneira neutra. Segundo Bourdieu e Passeron (2010, p.58- 59):

Ao invés de constituir a forma mais neutra e mais controlada do estabelecimento de dados, o questionário pressupõe todo um conjunto de exclusões, nem todas escolhidas, e que são tanto mais perniciosas enquanto permanecerem inconscientes: para saber estabelecer um questionário e saber o que fazer com os fatos que ele produz é necessário saber o que faz o questionário, isto é, entre outras coisas, o que não pode fazer. Sem falar das perguntas que as normas sociais que regulam a situação de pesquisa proíbem que sejam formuladas, nem daquelas que o sociólogo deixa de formular ao aceitar uma definição social da sociologia que não passa do decalque da imagem pública da sociologia como referendo, as perguntas mais objetivas - ou seja, as que incidem sobre as condutas.

A questão importante para se pensar é de que maneira se torna possível levar o(a) Sociólogo(a), para a sala de aula, ou ainda, de que maneira desenvolver o trabalho do(a) Sociólogo em relação ao trabalho da(o) professor(a) de Sociologia, como se fossem correlacionados e interados, na verdade, complementares, neste caso da pesquisa? Primeiramente vou tentar explicitar o trabalho do Sociólogo, e depois, transpô-lo, se possível em nível de campo científico sociológico, no sentido de que a pesquisa feita, trata-se de observação, descrição, pesquisa, análise e experimentação direto em sala de aula em relação ao mundo que nos rodeia. Segundo Max Weber (1965, p. 151-163):

A ciência social que temos intenção de aplicar é uma ciência da realidade. Procuramos compreender a originalidade da realidade da vida que nos rodeia e no seio da qual estamos situados, a fim de colocarmos em evidência, por um lado, a estrutura atual das relações e da significação cultural de suas diversas manifestações e, por outro, as razões que fizeram

com que historicamente ela se desenvolvesse sob essa forma e não sob outra.

O sociólogo clássico Max Weber, pensador do século XIX, o qual escreveu entre outras, uma importante obra chamada “A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo”, nos diz neste trecho acima que os alvos de análise das ciências sociais devem ser a realidade que nos cerca, bem como as estruturas das relações sociais e suas manifestações culturais. Também que é o nosso objetivo tentarmos entender o por que historicamente tais manifestações sociais com suas significações sociais, se desenvolveram de um jeito e não de outro. Pois bem, se concordamos com ele, e se “a sociologia forma conceitos típicos e procura as regras genéricas do acontecimento.” (WEBER, 1922, cap.I § 1), ao trazermos questionamentos sobre a atual realidade e novas formas de ensino para a sala de aula, estaremos de alguma maneira, aproximando o (a) sociólogo(a) para bem perto do(a) professor(a) de Sociologia. Quero dizer com isto, que ao ensinar de maneira a colocar os(as) alunos(as) para refletir sua ação diante dos fatos sociais e compreendê-los como parte importante que forma a realidade social, estaremos fazendo sociologia. Estaremos lançando mão dos métodos e técnicas sociológicas em sala de aula. E esta idéia genérica frente ao campo de pesquisa a que se propõem é de muita relevância, ao levarmos em conta que estão carregados de manifestações sociais e culturais.

As perguntas do questionário, portanto ao serem formuladas pretenderam perceber quanto a importância dada pelos(as) alunos(as) para a matéria de Sociologia e também em relação ao capital cultural em debate, segundo as ideias de Pierre Bourdieu, no seu livro “A Economia das Trocas Simbólicas”. Para que se possa fazer uma leitura clara e objetiva sobre minha pesquisa, coloco aqui as sete perguntas formuladas aos alunos(as):

- 1) De que maneira você pensa o mundo?
- 2) Desde que você começou a estudar no TECPUC, escreva três formas de pensar que mudaram na sua vida.
- 3) Quais matérias você mais gosta no Colégio? E por que?
- 4) Entre as matérias que você estuda, quais você aglutinaria, ou seja, quais poderia estudar conteúdos juntos, relacionados ao mesmo tempo?
- 5) Em que momento e com quais outras matérias combina a Sociologia? Por que?

- 6) Estudar Sociologia, mudou sua visão de mundo? Escreva três exemplos.
- 7) Você se considera uma pessoa culta? Por que?

Importante observar nesta leitura das perguntas que formulei, há uma centralidade evidente, quanto a minha curiosidade nas duas questões colocadas como alvo da investigação: a importância da Sociologia para os(as) alunos(as) e a relação desta com o aumento do capital cultural, ou não por parte deles (os/as) alunos(as). O ensino de Sociologia consegue aproximar-se destas questões aí problematizadas?

Neste sentido apliquei o questionário aos alunos(as) do segundo ano do Ensino Médio Integrado do TECPUC, em setembro de 2013, tendo em vista que acompanhei este grupo de alunos(as) desde 2012 e ainda hoje, em 2014 eu tenho contato com eles, no contexto escolar e educacional. Na época estes jovens estavam com 15/16 anos de idade.

Em relação a forma como os capítulos do meu texto estão estruturados, tenho a dizer que primeiramente escrevi sobre a minha história de vida e seus vínculos com a pesquisa feita, bem como as relações que dão sentido entre estes contextos, no capítulo 1. Os argumentos centrais do desenvolvimento da pesquisa estão no capítulo 2 no qual uso como referencial teórico, Paulo Freire e a construção da consciência crítica e neste sentido, busco relacionar e refletir sobre o Estado Moderno e a Educação Popular, e os aspectos históricos da própria Educação no Brasil, tendo por ponto de reflexão o Manifesto de 32 e a obra de Demerval Saviani “Educação e Democracia”, onde se faz aí contraponto às chamadas teorias-não críticas. Entro nas questões específicas do Ensino da Sociologia, a formação do senso-crítico, bem como a formação do capital cultural, nos capítulos 3 e 4, no qual estão problematizadas as reflexões sobre, as origens da Sociologia como ciência, o surgimento da Sociologia Crítica, a Sociologia Crítica no Médio Integrado, a formação docente e sua interferência na construção da postura crítica dos(as) alunos(as), as relações professor(a) aluno(a) em sala de aula, utilizando-me do pensamento de Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Demerval Saviani e os pensadores da Pedagogia Histórico Crítica, bem como de Karl Marx.

Por último são apresentadas considerações finais indicando a partir dos objetivos propostos para este estudo as reflexões oportunizadas sobre a prática docente no ensino da Sociologia no ensino médio.

CAPÍTULO 1 – A GÊNESE DA PROBLEMÁTICA

Quando completei dezoito anos de idade, uma das primeiras coisas sugeridas pela minha mãe foi que eu fizesse minha Carteira e Trabalho. Afinal, independente do contexto familiar o qual atravessávamos, ter uma Carteira de Trabalho era algo valoroso em nossa família. Cresci ouvindo meu pai exibir a dele e dizer o quanto se orgulhava disto e meu avô materno, lembrava com orgulho do “Presidente Getúlio” (Getúlio Vargas). Ouvi mais de uma vez este relato oral de meu avô Francisco. E exatamente no dia três de setembro de 1984, fomos eu e minha mãe ao Ministério do Trabalho para fazer a Carteira. Neste período meus pais haviam se separado e atravessávamos uma grave crise financeira e também de desestruturação familiar, no âmbito emocional. Eu, que nunca havia saído de casa para trabalhar mas somente estudar, agora, pensava nisto com frequência. Minha luta primeira na vida, aos dezoitos anos, foi trazer o sustento para nossa casa onde morávamos eu, minha mãe e minha irmã, três anos mais nova que eu. Nossas contas atrasadas, inclusive a prestação da casa que fora financiada pelo extinto Banco Nacional de Habitação (BNH). Estávamos com tantas parcelas atrasadas que poderíamos ir parar no meio da rua, embaixo da ponte, etc. Nosso contexto era delicado. Uma mulher fragilizada pela separação de um casamento conturbado que durou 17 anos (minha mãe), uma adolescente com deficiência físico-motora, sequelas do nascimento (minha irmã) e absolutamente traumatizada com a separação dos meus pais, e eu, uma jovem sem ter experiência alguma com o mercado de trabalho e assustada com o que começava a perceber: a falta de recursos e o provável cancelamento do curso de Administração Hospitalar, que eu teria que efetuar. Neste época (1983) eu cursava a Faculdade de Ensino Superior do Paraná (FESP). Neste curso na FESP, eu conheci a disciplina de Sociologia, através de um professor incrivelmente convicto na luta pela redemocratização do Brasil, no seu amor pela Sociologia. Suas aulas me intrigavam e me chamavam a atenção pelo nível de profundidade e clareza com as quais ele trabalhava as ideias sobre a Sociologia. Era um momento de grande efervescência social: começava a luta pelas Diretas Já! Concentrações imensas aconteciam pelas Rua XV, até a “Boca Maldita”. Cartazes protestavam contra a Lei de Segurança Nacional (inclusive no meu trote como caloura da FESP). Eu pouco entendia o que estava acontecendo. Eu saía aos poucos da colônia alemã, do bairro

do Ahú de Baixo em Curitiba, onde nasci e fui criada, por minhas avós, pelos meus pais, e pela convivência com meus tios e tias, primos e primas e demais parentes, para um mundo diferente, estranho, de certa forma agressivo. Minha cidade mudara. Eu, minha mãe e minha irmã morávamos, agora, em Pinhais/PR. Meu pai havia sumido. Não sabíamos dele. A cidade de Curitiba, agregava muitas pessoas, muito mais pessoas em relação ao tempo da minha pré-adolescência. Havia muito mais barulho: carros, buzinas, pessoas que transitavam, passeatas que aconteciam. Eram os anos oitenta chegando para estabelecer um marco na minha vida: 1982, 1983, 1984!

Decidi trancar o curso de Administração Hospitalar na FESP, pois eu havia, finalmente encontrado um trabalho: fui ser secretária no Colégio e Curso Decisivo, escola em que fiz meu Ensino Médio e havia prestado vestibular para Medicina, no ano anterior. O horário do primeiro trabalho era das 18:00 as 22:00 de segunda a sábado. O valor do salário? Metade de um salário mínimo da época. Era pouco e eu parei a minha graduação, mas eu não via outra saída. Era justo, era importante para mim, sustentar minha mãe, adoecida por causa da separação e tentar ser apoio para minha irmã. E assim eu comecei no novo emprego. Me sentia estranha, mas meus empregadores, que afinal das contas tinham sido meus professores, me tratavam com respeito e com carinho. Me conheciam como aluna dedicada e assídua, dos anos anteriores. Porém, o salário não era o suficiente e cheguei a conclusão de que eu precisava buscar mais um emprego, que fosse durante o dia. Foi realmente um período de muitos aprendizados e grandes lições de vida que me ajudaram a ser forte, ou mais forte, como pessoa. Me lembro que eu ficava sem poder me alimentar, quando saía na busca deste mais um novo emprego. Caminhava, procurava e me esmerava na aparência: com a simplicidade, asseio e a dignidade que me cabia como bisneta e neta de duas lavadeiras: uma nascida na Alemanha e a outra, nascida no Rio Grande do Sul. Mulheres guerreiras e mulheres de fibra. A juventude e seu frescor me ajudavam a ter forças e ânimo para não desistir. Poupava minha mãe destes detalhes e as conclusões que eu, por conta ia chegando. E então, uma certa manhã, em casa eu li um anúncio de empregos onde buscava-se uma jovem, de boa aparência e boa desenvoltura para um cargo de recepcionista em uma multinacional de auditoria. Lá fui eu para o endereço, no centro da cidade. Nunca vou me esquecer deste dia. Entrei na recepção e me deparei com moças da minha idade: 18 para 19 anos. Todas muito bem trajadas, com estilo social, cabelos bem

penteados e maquiadas. Eu, continuava me apresentando na busca de vaga a um emprego, da minha maneira simples, alternativa, asseada e digna, também. Quando fui chamada para ir ao entrevistador, eu estava absolutamente tranquila, pois nos poucos minutos que fiquei naquela recepção observando minhas concorrentes e olhando o jeito que elas me olhavam, eu concluí: jamais serei colocada nesta recepção, ou, nesta vaga. E fui tranquila para a entrevista. Uma sala ampla, acarpetada (somente os ambientes de nível alto economicamente falando, é que tinham carpete, na época). Um senhor de meia idade e muitíssimo sério estava sentado numa cadeira imensa, alta e estofada. Eu senti vontade de rir, mas me controlei. E me perguntei, na minha mente: o que eu estou fazendo aqui? Me sentei e respondi todas as perguntas dele. Mas, uma delas foi decisiva: por que você quer trabalhar conosco? A resposta foi direta, sincera e clara: preciso com urgência sustentar minha mãe e minha irmã e pagar as dívidas que meu pai deixou. Falei isto sem sentir pena de mim, aliás eu não sinto pena de mim. Fui firme, calma e honesta, pois eu tinha certeza que aquelas pessoas jamais iriam me querer por ali. Ele então pediu detalhes do meu contexto familiar. Eu falei e na sequência ele me perguntou coisas relacionadas ao meu nível de instrução e cultura. E aí ficou admirado. Respondi que eu havia cursado por dois anos o curso de Administração Hospitalar da FESP (nível de graduação), que eu havia estudado inglês por dois anos, alemão por um ano e que havia tentado o vestibular para medicina no ano anterior. Também que eu tinha certificados de datilografia e curso de auxiliar de escritório pela Organização Paranaense de Ensino Técnico (OPET), e que eu trabalhava no Curso Decisivo, onde eu havia sido aluna no Ensino Médio. Com dezoito anos de idade, quase dezenove, eu sentia que havia um mundo muito diferente daquilo que havia sido planejado por minhas avós e meus pais para mim, se apontando. Em uma sala ao lado, e com a porta aberta, ouviu toda a nossa conversa, a secretária executiva do chefe que me entrevistava. Ao sair eu passei por dentro da sala interna e me despedi da jovem senhora, com um sorriso e um tchau. O senhor então, me disse: você foi a única candidata que despediu-se da minha secretária. Parabéns Silmara. Fui para minha casa e já no ônibus, esqueci da entrevista. Pensava comigo mesma: não vou passar e então devo esquecer. O trajeto demorava-se 50 minutos até onde morávamos. Ao chegar, minha mãe me disse: ligou aqui uma senhora e deixou um número de telefone. Pediu para você retornar com urgência. Retornei e era a secretária do chefe, me dizendo que eu deveria estar pronta para começar o

trabalho na multinacional de auditoria, no dia seguinte as 8:00. Pediu também que eu fosse trajada de maneira mais social. Não com luxo, mas menos esportiva. O que eu senti? Alegria, medo e alívio. Eu queria pagar a nossa casa e poder fazer compras no supermercado de maneira mais farta. Saí para o trabalho no Decisivo. Afinal eu entrava as 18:00 e saia as 22:00 e no dia seguinte, pela primeira vez eu deveria estar de volta ao centro da cidade as 8:00. E lá fui eu. Me chamava a atenção, que minha mãe, passava quase alheia a tudo isto. Não me perguntava quase nada e não oferecia ajuda. Tempos depois entendi que isto chama-se: depressão profunda por perdas irreparáveis.

Comecei o novo emprego e a soma dos dois salários, o talão de cheques juntamente com a primeira conta bancária e os vales-refeição eram a minha alegria. Eu trabalhava, agora com 19 para 20 anos, das 8:00 as 22:00 e chegava em casa, por volta das 23:30 todos os dias. Aos sábados um pouco menos. Não tínhamos ainda notícias do meu pai e minha mãe em nada havia melhorado o seu comportamento: sempre triste e calada. Se fosse nos dias de hoje, o valor da soma dos vales-refeição seria em torno de R\$ 400,00 (R\$ 20,00 cada vale/ eram 20 folhas no bloco). No início eu saia com as moças do escritório para almoçar nas redondezas. Custava uma folha do talão cada vez. E eu comecei a pensar e a me perguntar: mas e a minha mãe e a minha irmã? E então, cuidadosamente, pedi para minha mãe começar a fazer “janta”, para que eu levasse marmita para o escritório e assim, poderíamos fazer uma farta compra no supermercado todo final de mês com os meus vales-refeição. A alegria que senti quando fomos ao mercado do bairro e pudemos gastar R\$ 400,00 para nossa casa, está em mim e na minha vida até hoje. Transformou-se em um princípio de vida para mim. Se não cuidamos, a fome, carrega junto com ela a dignidade das pessoas.

Eu, não me esquecia da Sociologia, daquele professor e de um sonho que havia se instalado na minha mente: estudar mais aquela matéria, a Sociologia. Eu sabia que através dela eu iria entender muitas coisas que necessitava, como por exemplo quando me deparei com a cena de uma criança que devia ter mais ou menos uns cinco anos de idade, pegando comida do lixo, na Praça Generoso Marques, em pleno mês de julho. Fazia muito frio, e eu havia saído do trabalho. Eram 22:10 e eu estava a caminho do ponto de ônibus. Me aproximei da criança quase “enfiada” dentro de um tambor de lixo e perguntei: o que você faz aí? O garoto me olhou e disse: pegando comida, ué! Fui dali até a minha casa em estado

de choque. Muito choro até eu conseguir dormir. E nunca mais me esqueci daquele garotinho tirando comida do lixo, com um short curto e sem agasalho. Eu sabia, que a Sociologia iria me ajudar a entender aquela cena. Era o ano de 1984.

As vezes, era hora do almoço e eu estava na pequena copa que havia no escritório comendo meu almoço e passava um caminhão de som, do Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos Bancários em Curitiba e Região (SEEB/Ctba) , tocando a música Revoluções por minuto. Me lembro do refrão até hoje e aliás, comprei o “disco” deles na época: “toquem o meu coração, façam a Revolução... está no ar, nas ondas do rádio, no underground, repousa o repúdio, que deve despertar...”. Afinal, nosso escritório ficava onde estava a maior sede do extinto Banco Bamerindus do Brasil S/A, hoje a agência central do Hong Kong and Shanghai Banking Corporation (HSBC). O pessoal do sindicato insistia muito em passar ali na frente para chamar as greves da categoria. E eu ficava com aquela letra de música nos meus ouvidos. Neste tempo em que fiquei afastada dos livros e dos estudos, eu ia até a Biblioteca Pública e procurava pelo setor escrito: Ciências Humanas e Sociais e comecei a ler a vida e a obra de Karl Marx. Naquelas aulas de Sociologia da FESP, tinha sido uma das teorias que mais me marcou. Eu tinha 18 anos, nesta época.

Fui buscar informações sobre de que maneira eu poderia voltar a estudar Sociologia e cheguei ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O entrave era que só haviam turmas pela manhã. Telefonei para a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), ainda chamava-se Universidade Católica do Paraná. Era mês de setembro no ano de 1986. A notícia que me alegrou e me animou: haviam turmas pela manhã e à noite também. Em janeiro de 1987, prestei vestibular para o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciência Sociais da Universidade Católica do Paraná/noturno. Estudei o tempo que pude durante três meses. Estava longe dos livros, fazia 4 anos e o horário dos trabalhos só permitiam que eu, nestes três meses estudasse durante almoço e nos domingos. Ou seja, quase nada. Resolvi não sei bem por que, ler o livro “O medo a liberdade” de Erich Fromm. Peguei-o na Biblioteca Pública do Paraná, e então uns dias antes do vestibular eu o li inteiro. Naquele ano, o tema da redação foi: A Liberdade. Este livro me acompanhou e me acompanha até hoje, nas minhas escritas e nas minhas reflexões.

A decisão: deixar um dos meus empregos. E assim o fiz. Pedi demissão do

Decisivo para poder estudar a noite. Era a mais infinita alegria e realização, poder sair do escritório as 18:00 e ir direto para a universidade. Eu finalmente ia poder estudar Sociologia com mais profundidade. Tentar entender por que o garotinho tão pequeno e tão inocente estava na rua, no frio, pegando comida do lixo. Ou por que um pai de família, some sem dar notícias. Ou ainda, por que minha irmã era tão discriminada quando saíamos pela rua. Ou então o por que eu sentia um amor e uma atração tão grande pelo quadro do Chaplin que ganhei de um amigo onde estava a poesia: Operários do Mundo Inteiro: Uni-vos, pois não sois máquinas. Homens é o que sois.

Então na universidade, encontrei em um sebo, na época um livrinho chamado: Marx Vida e Obra de Leandro Konder. Eu ficava na Praça Santos Andrade na hora do almoço, lendo Marx. Era o ano de 1988, mês de julho. Algo que me impressionou nesta leitura, e me “puxou” para esta questão, no início como curiosidade, mas depois e sempre, como meio a encontrar respostas, foi o tema sobre a Dialética: como diz Konder (1981, p. 56 e 57):

Marx aprendeu com Hegel, através da leitura dos livros deste último, que na lógica formal a contradição é sempre a manifestação de um defeito. Mas, aprendeu, também, que a lógica formal tem seus limites de validade e eu nem todos os problemas da existência humana estão sob a jurisdição da lógica formal. Na vida, a contradição não é mera manifestação de um defeito: é uma realidade que não se pode suprimir. Determinadas contradições surgem, outras desaparecem (são superadas), mas há sempre algumas contradições pendentes de solução.

Minha vida estava em plena contradição fazia algum tempo, e estas leituras me faziam por um lado problematizar o que eu estava vivenciando e por outro, me deixava, mais confusa ainda. As aulas corriam bem, mas era o ano de 1988, e estava em questão a emenda constitucional. A sociedade se movimentava para alterar a Constituição Nacional. Havíamos retomado e conquistado a democracia, contra a Ditadura Militar. Os Movimentos Sociais e Populares, surgiam de todos os lados e em vários setores da sociedade. Me filiei ao Partido dos Trabalhadores (PT), em abril de 1988. Neste mesmo período, conheci no Curso de Ciências Sociais, um grupo de agentes da Pastoral do Menor e outro grupo militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Eram meus colegas de sala. Comecei a participar das reuniões deste Movimento Popular e a me engajar na coleta de assinaturas para as ementas da Constituição Nacional. Passávamos de

casa em casa, explicando para a população do que se tratava (eu fazia isto nos fins de semana). Conheci a Comunidade Profeta Elias de Vila Lindóia e o trabalho que tanto a Pastoral do Menor, quanto o MNMMR, faziam na comunidade. Era também os tempos de fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), fruto das reflexões de vanguarda de grupos da Igreja Católica, liderados pelo então Frei Franciscano e Teólogo Leonardo Boff. Eu participava ativamente e semanalmente do que chamávamos de abordagem de rua. Íamos aos domingos à noite para a Rua XV de Novembro, em Curitiba tentar nos encontrar com os(as) meninos(as) de rua. Era início do ano de 1989, e chegou até mim um livro chamado Olga, de Fernando Morais. Meus colegas de graduação, brincavam comigo por causa, segundo eles, da semelhança física que viam entre mim e Olga. Um dos meus colegas me deu o livro de presente. Eu comecei a ler nos intervalos de almoço, do escritório da multinacional, que eu ainda trabalhava. Sempre na Praça Santos Andrade, eu me sentava e lia Olga. Eu estava com 23 anos de idade, e cada vez mais em conflito entre o meu trabalho, o que eu aprendia no curso e meu engajamento nos Movimentos e Pastorais. Olga Benário Prestes é uma das personagens da História Universal que mais marcou minha vida pessoal e minhas escolhas dentro das Ciências Sociais. A cada passo que eu dava nesta leitura, eu me comovia, me admirava e entristecia. Por fim, me fortalecia através das ações de coragem, fibra e lutas desta mulher. Como afirma Morais (1986, p.250, 251):

Sem pronunciar uma só palavra os soldados trancaram as duas portas e se retiraram. Olga passou a primeira meia hora vistoriando calmamente o cômodo e escolhendo o lugar onde iria desenhar seu tabuleiro de xadrez. Concluiu que o ideal seria a cama, para não ter que passar o dia com as costas curvadas no chão. Com a fivela da sandália passou a riscar os sessenta e quatro quadrinhos na laje de cimento sob as mantas. Sem cascas de laranja para escurecer as casas pretas, marcou a diferença com um xis sobre elas e retirou cuidadosamente da sacola que levava consigo as minúsculas peças moldadas em miolo de pão. Os primeiros dias na solitária foram terríveis: ela não sabia se poderia continuar a corresponder-se com o marido e a sogra e não tinha a menor idéia de que tipo de prisão era Lichtenbug – um campo de concentração de judias, um presídio político ou uma penitenciária de delinqüentes comuns?... E para que o isolamento absoluto não a fizesse perder a noção do tempo, Olga assinalava todos os dias, ao acordar, uma pequenina marca na parede, com a fivela da sandália, indicando mais um dia.

O trecho acima revela para mim, dentro do contexto do livro, uma total força interior e vontade de viver e sobreviver a todo o horror do nazismo, nos campos de concentração. Olga foi esposa de Luis Carlos Prestes e uma das fundadoras do

Partido Comunista Brasileiro (PCB). Fez parte da Juventude Comunista da Alemanha e conheceu Prestes na Rússia, quando este foi para lá com a missão de trazer o Partido Comunista (PC) para o Brasil. Foi deportada para a Alemanha pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, pois era considerada perigosa pelo fato de ser judia e comunista. Grávida de sete meses de sua filha com Prestes, Anita Leocádia, foi colocada perto das caldeiras do navio para seguir viagem até a Alemanha. Ao chegar foi para um dos hospitais nazistas. Deu a luz, amamentou e ao acabar seu leite foi separada da filha e enviada a um campo de concentração. Olga, morreu em uma câmara de gás, poucos meses antes do fim da Segunda Guerra Mundial. Quando li o final deste livro, em 1989 as minhas lágrimas não paravam. Eu estava sozinha no escritório, e segui, sigo e seguirei lembrando sua memória onde quer que eu vá. A sua história também motivou minha militância e a minha decisão em concluir a graduação em Ciências Sociais.

Paralelamente a esta leitura eu lia Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, indicado por um dos militantes do MNMMR. A cada passo que eu dava, me deparava com Pedagogia do Oprimido. Esta leitura me deu suporte para as abordagens de rua, com os(as) meninos(as) de rua de Curitiba, em 1989. Fui escolhida por votação a Coordenadora da Comissão Local do MNMMR, depois fui eleita a Coordenadora Estadual do MNMMR. Em julho de 1989, pedi demissão do escritório da multinacional para fazer campanha para o candidato do PT (Partido dos Trabalhadores) Luis Inácio Lula da Silva, o Lula. Também, eu já havia saído da casa da minha mãe e da minha irmã e morava na Comunidade Profeta Elias de Vila Lindóia fazia um ano. Saí da casa da minha família para me aproximar das famílias dos meninos (as) de rua. Minha mãe havia melhorado. Conquistou um emprego e minha irmã começou também a trabalhar. Minha vida estava totalmente envolvida com a comunidade e o trabalho voltado para o MNMMR. Na medida em que eu lia Paulo Freire, mais eu me convencia de que eu estava no rumo certo, fazendo o certo: lutar por um mundo mais justo, menos violento e menos preconceituoso. Tentávamos colocar a teoria freiriana em prática. Começamos a luta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Estas lutas de mobilização e ação dentro dos Movimentos Sociais, da década de 1980, se deram bastante em função da redemocratização do país, da renovação da Constituição Nacional (1988) e do surgimento do PT (Partido dos Trabalhadores). A luta pela aprovação do ECA, foi uma das práticas de Pedagogia do Oprimido, mais intensas e lindas que já vivi. Na

minha mente Erich Fromm, Konder, Marx, Olga e Freire conversavam o tempo todo. Sim, era isso. Na teoria de Pedagogia do Oprimido, me chamava a atenção o conceito sobre dialogicidade, pois eu via que este era o conceito que utilizávamos com maior intensidade junto aos meninos(as) de rua em nossas Assembléias do MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua). Qual foi o nosso caminho principal, ou seja, qual a metodologia que utilizávamos para a escrita dos capítulos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)? Devolver a palavra aos oprimidos. Como isso ocorria? Através das reuniões/assembléias, onde os(as) meninos(as) de rua falavam sobre si, sua vida na rua, o que mais lhes afligia, quais eram seus sonhos, seus anseios e seus medos. Eu, nestas assembléias tinha por função sistematizar a fala dos meninos(as), pois meus companheiros de movimento viam em mim uma grande capacidade de síntese frente a linguagem utilizada pelos meninos e meninas. Participávamos como ouvintes, sistematizadores e mediadores nestes encontros. Educadores(as), estudantes de graduação da PUCPR e UFPR, professores(as), promotores de justiça, juízes, etc. Todos(as) aliados em idéias de mudanças através do olhar dos oprimidos. Em 1989, fomos rumo a Brasília, com delegações de todos os estados do Brasil, para reivindicar a aprovação do Estatuto. Reunimos em Brasília, em torno de mil crianças e adolescentes de rua e das comunidades pobres do Brasil. Busco e não me canso de buscar o que exatamente é a dialogicidade e sua importância para a libertação dos oprimidos em relação a seus opressores e na luta contra a injustiça e a corrupção da sociedade. E me pergunto também, qual o nome do opressor que mora dentro de mim? Em Freire (2011, p. 45 e 46), está:

O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender seus opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão.

Neste sentido da citação acima, coloco em questão a relação que há entre a construção da dialogicidade enquanto conceito ligado ao que vem a ser a liberdade e o medo da liberdade de que trata Paulo Freire. É através da construção coletiva das idéias e ações, bem como através da participação e da escuta sobre a realidade dos outros e dos demais, que pode-se chegar a libertação. Ou seja, a quebra do individualismo pode vir a romper com a consciência do eu-tu e abrir-se ampliar-se para uma concepção e uma consciência coletiva do ser e estar no mundo. As

nossas Assembleias com os meninos e meninas em favor da escrita do Estatuto, em 1988 e 1989, tinham por metodologia a fala do oprimido, para que ao falar a sua palavra e ser ouvido e ao falar a sua palavra, e poder ouvir-se, pudesse perceber o quanto há de força política na pronúncia da sua própria palavra.

No início da década de 1990, vão criando forma e força os Movimentos de Gênero, sobretudo os Movimentos de Mulheres. Estive engajada em vários deles e começamos a debater e a tentar praticar o multiculturalismo, no sentido de entendermos que as nossas causas não eram isoladas e que as contradições sociais, estão interligadas como que em uma rede de relações. Entendíamos que as transformações sociais por justiça e igualdade não se limitavam à luta de classes, mas também nas especificidades ligadas a gênero, raça e cultura.

Passei a trabalhar em uma instituição católica com Mini-Projetos no Setor de Educação Popular. Na época eu passei também a fazer parte da Comissão Nacional do MNMMR, eu era uma das Conselheiras Nacionais e a nossa ação agora estava voltada para a implantação do Estatuto. Ia para Brasília a cada mês, com o apoio da Associação de Educação Católica do Paraná/Setor de Educação Popular (AEC/PR). Precisávamos colocar o Estatuto da Criança e do Adolescente em prática, através do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA) e do Conselho Tutelar (CT). Os Conselhos de Direitos tinham por função a formulação das políticas públicas na área da criança e do adolescente, através dos Fóruns de Direitos tanto no município, quanto no estado e os Conselhos Tutelares tinham por função executar as políticas públicas formuladas pelo Conselho de Direitos. Viajei, no ano de 1996 para Recife, Belém do Pará e Rio de Janeiro, para reuniões nacionais de orientação em relação as implantações. E viajei pelo Estado do Paraná, pela região norte do estado, orientando Conselheiros de Direitos e Conselheiros Tutelares. Dava para se prever, que daquilo que foi escrito, muito se perderia na prática, em função da pouca participação da população tanto nas discussões sobre os orçamentos dos municípios, quanto dos estados. Também em função das resistências das pessoas em relação à filosofia contida no Estatuto: tirar o estigma social das crianças e jovens pobres da sociedade, que são considerados “menores”. O Estatuto problematiza e “escancara” o preconceito que existe na sociedade contra os jovens pobres, das classes sociais mais baixas e empobrecidas e em geral é a favor do respeito às especificidades desta faixa etária. A sociedade acreditava e acredita que o Estatuto protege “marginais mirins”: os jovens, sobretudo os mais pobres, e que

isto aumenta a criminalidade e a violência social.

Neste contexto, fiquei desde 1993 entre a Educação Popular e a Educação Formal. Fui lecionar em uma escola pública em São José dos Pinhais, no ano de 1993 chamada Escola São Cristovão, com a matéria de História. As aulas eram no período da noite, em uma situação de grandes adversidades. Havia uma grande mistura de faixas etárias e a situação econômica dos(as) alunos(as), era bastante precária. Foi a primeira vez que me dei conta do quanto jovens em uma sala de aula, necessitavam de professores(as) que se importassem com eles e tivessem competência acadêmica, também. Pude perceber que o Estatuto não era aplicado naquela escola. As arbitrariedades que eram praticadas contra o que estabelece a Lei, eram muitas. Eu, trabalhava com Educação Popular na AEC durante o dia e à noite na escola. Dada a situação do contexto, eu levava giz, cópias de textos aos alunos(as), comprava cadernos para eles e fui percebendo que a carência estava bem presente ali. Me deparei com a situação de uma Educação, onde não havia a preocupação com os jovens em questão, com professores(as) despreparados e desinteressados por seus alunos(as). Senti que eu poderia ir muito longe em termos da construção da consciência crítica estando em uma sala de aula. No ano de 1994, fui trabalhar também no Colégio Nossa Senhora do Rosário, das irmãs Dominicanas. Lecionava Sociologia e História da Educação. Foi a primeira vez que dei aulas de Sociologia. E foi muito interessante e marcante para mim. Eu trabalhava com Educação Popular nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela AEC e dava aulas para as alunas do magistério na escola católica. Por que era uma situação nova? Afinal eu pude comparar os contextos das duas escolas: a pública e a privada e pude fazer conexões entre as experiências que eu vivia junto aos assentados do MST, no interior do estado, em Guarapuava, Cantagalo e Cascavel e destas experiências e ligações que fui promovendo comecei a perceber que formar a consciência crítica era algo desafiador também em uma sala de aula. As metodologias e estratégias que eu utilizava nos assentamentos, fui tentando aplicar em sala de aula. E muito disto dava certo. Por exemplo: ao falar para um grupo de mulheres do MST sobre a valorização do ser –mais e as relações e as raízes que temos (elas tinham) com a terra, eu ensinava a fazerem flores com palha de milho. O milho era uma espécie de símbolo para os camponeses. A transposição didática que eu fazia em sala de aula estava voltada para fazer colares com jornais velhos, pois no contexto urbano em que minhas alunas do Magistério

viviam, era nos jornais velhos que as crianças e os adolescentes de rua se enrolam para dormir. Nesta Pedagogia do Oprimido eu trabalhava com estes dois contextos: campo/cidade, e o importante era levar em conta elementos de cada uma das realidades, para seus sujeitos: a palha de milho e as flores de palha de milho, com as mulheres do MST e os colares feitos de jornais velhos, com minhas alunas da escola. E assim, fui me desafiando e desenvolvendo metodologias, estratégias e fazendo opções por métodos educativos que dessem realmente significado aos conteúdos em relação à vida dos alunos(as). Foi através das reflexões que fiz, aprendi e vivenciei na Educação Popular e com a Pedagogia do Oprimido, que promovi algumas mudanças na sala de aula.

No ano de 2000 fui convidada para dar aulas no Colégio Marista Santa Maria em Curitiba. Eu que já estava como professora de História no Colégio Nossa Senhora Medianeira para as 5^{as} séries desde 1997, agora iria assumir aulas de História para o Ensino Médio, nesta escola da Rede marista. A matéria de Sociologia ainda não era parte da grade curricular na escola. Passados dois anos, portanto no ano de 2002, fui convidada a ajudar a escrever a matriz da matéria de Sociologia, bem como o primeiro Planejamento. Foi uma experiência incrivelmente desafiadora e marcante para aquele contexto: uma realidade educacional voltada pra as classes altas, onde as reflexões sociológicas, bem como seus desdobramentos voltados para a práxis educativa entrariam em choque com os valores destes alunos(as) e suas famílias. Não hesitei em contribuir com este processo de implantação da Sociologia na escola. Nosso contexto pedagógico era de mudanças no processo de avaliação. Fazíamos inúmeras reuniões e debates em torno dos questionamentos colocados pelos gestores da escola, bem como assessores(as) psicopedagógicas e um grupo de professores(as). Havia grupos que divergiam entre abolir ou não o critério da nota numérica como medida nas avaliações, para que então passássemos aos conceitos que eram da seguinte forma: APL (aprendizagem plena), AS (aprendizagem suficiente), AI (aprendizagem insuficiente). Confesso que foram longas e difíceis conversas, debates, divergências e questionamentos no grupo de professores(as) e corpo psicopedagógico da escola, entre tirar ou não a nota numérica como meio de avaliação dos(as) alunos(as). Estávamos entre os anos de 2002 e 2003. Os conflitos entre o corpo docente, núcleos de assessorias psicopedagógicas, direção, alunos(as) e famílias estavam somente começando. No meu entendimento haviam questões centrais neste debate em relação as

concepções de educação. Estava nas entrelinhas, como que escondido um anseio por mudanças não somente na forma de expressar a avaliação dos(as) alunos(as), mas uma busca em mudar padrões estabelecidos socialmente e tradicionalmente ali colocados.

Posso dizer, que era uma discussão que nos inquietava e nos tirava da zona de conforto. Simplesmente ninguém conseguia se esquivar deste debate no interior da escola: os professores(as) a favor da mudança e também aqueles que eram contra esta nova maneira de olhar para a avaliação como fruto de um processo de aprendizagem e não simplesmente um momento isolado na aprendizagem do(a) aluno(a). Havia momentos nestes debates, onde colegas quase criavam divergências pessoais. Como poderia ser diferente? Pois o que estava colocado não era meramente a mudança de números para letras, mas toda uma forma de entender a educação no contexto social.

Eu era uma árdua defensora da mudança para os conceitos. Via algo quase revolucionário que se estabeleceria por ali. Afinal, podermos refletir educação do ponto de vista integrado, não fragmentado e crítico, em se tratando da classe dominante, o público frequentador desta escola, era no mínimo intrigante e atraente. Para mim, eram as minhas motivações principais para estar ali naquele contexto escolar e educacional e não em outro. Uma luta concreta e relevante. Então no ano de 2003, conseguimos estabelecer os conceitos de avaliação: APL, AS e AI. Uma grande vitória para o grupo que buscava uma nova abordagem pedagógica no processo interior da escola. Ou seja, podermos promover uma nova ou novas maneiras de interpretações do mundo pelo aluno(a) a través da nossa prática que possibilitaria gerar uma práxis educativa. No âmbito da escola, chama-se Avaliação Formativa e uma de suas ideias mais interessantes é a do erro como fonte de aprendizagem. “Uma prova desse gênero não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno(a), ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los”. (PERRENOUD, 1999). A que tipo de prova Perrenoud se refere? As provas escolares tradicionais, onde não há prioridade , durante as correções dos professores(as), para a análise do erro, mas sim para os descontos. A mudança de nota numérica, para os conceitos trazia implicitamente, como uma de suas desconstruções centrais, o erro como fonte de medo, ou de vergonha, por parte dos(as) alunos(as), mas, repito, trazia para o debate a ideia do erro como fonte de

aprendizagem. E daí em diante, pudemos ampliar esta discussão também para o campo das relações escolares. Onde aprendemos que errar é um grande constrangimento? Quando isto foi nos dito pela primeira vez? Quem nos disse isto? Todos estes debates afloraram no interior da escola.

E assim prosseguiu-se com os conceitos, os debates e a nova matéria no currículo do Ensino Médio da escola: a Sociologia. Dá para imaginar onde estávamos mexendo em termos de mudanças não é mesmo? E claro, os focos de resistência eram muitos dentro da escola: por um grupo de colegas professores(as) e fora da escola pelas famílias mais tradicionalistas e conservadoras literalmente. É bastante interessante analisar o quanto o histórico familiar de cada um(a) dos (as) alunos(as) reflete diretamente em sala de aula suas posturas em relação ao aprendizado, a forma como se opera este aprendizado por parte dos(as) professores(as) e as relações que todos(as) os envolvidos (as) travam com esta realidade sócio-político-educacional. Nossa “clientela” (e não tenho como usar outro termo aqui) estava “recheada” de filhos, netos e até bisnetos de políticos da ala tradicionalista, conservadora e moralista da sociedade paranaense. Nas aulas de Sociologia as quais eu ministrava, haviam certas manhãs que me sentia mal ao ponto de ficar com náuseas e não sabia o por que disto. Me sentia, realmente tendo eu fazer uma força física, inclusive para poder legitimar a Sociologia no âmbito escolar. As matérias mais importantes tanto para os (as) alunos (as) quanto para as famílias: matemática seguida de língua portuguesa. Segui lutando contra a quase discriminação que minha matéria e meus temas de aula sofriam: da chacota ao descaso e por fim um “goela abaixo” se ensaiava, por parte dos(as) alunos(as) quase todos os dias. Não abri mão da postura crítica e arraigada na pedagogia histórico/crítica em nenhum momento, mesmo quando me dava falta de ar, tonteira e ânsia de vômito em sala de aula, frente aos seguintes comentários de determinado aluno em uma aula sobre movimentos sociais e as origens do MST no Brasil e no Paraná: “meu avô me disse que vai mandar matar todos este sem-terra que invadem as terras da nossa família. Ele diz que esse caras são uns bandidos e vagabundos que só querem roubar o que é nosso, aquilo que ele e meu bisavô construíram com o trabalho deles. Tem que matar esse pessoal, mesmo. Eu concordo com meu avô e com o meu pai.”

Hoje sei dizer do que se tratava meu real mal estar físico: minha luta contra a resistência dos(as) meus alunos(as) em ouvir as minhas falas sobre os movimentos

sociais e sobre a conjuntura política que se apresentava em 2002 e 2003.

De fato não sei afirmar o quanto consegui, naquele contexto alterar a visão de mundo dos(as) meus alunos(as), mas a força e a convicção que ali coloquei não foi pouca e nem tão pouco alienada. Também não sei se este era de fato meu papel como professora de Sociologia dos(as) meus(minhas) alunos(as) naquele momento. O fato era que estudar sobre a Avaliação Formativa e tentar colocá-la em prática, foi extremamente inquietante e bastante desafiador. Volto aqui a questão deste tipo de avaliação que mexe com valores e condutas. “No entanto, é inútil esconder que ela se choca com todo tipo de obstáculos, nas mentes e nas práticas” (PERRENOUD, 1999). Fui uma professora e uma educadora convicta de que eu poderia mudar a forma de pensar e de agir da classe dominante em questão. Esta proposta que estava vigente na escola, ficou estabelecida até 2007.

Na sequência em 2008 tudo começa a voltar como era antes. Os argumentos caminharam fortemente pelos caminhos da lógica do “mercado da educação” na cidade de Curitiba, sobretudo a preocupação com as aprovações nos vestibulares mais visados pelos(as) alunos(as) e novamente: suas famílias. E aos poucos, voltamos para a avaliação com as notas numéricas, os simulados no Ensino Médio, os “aulões” preparatórios aos vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e os professores(as), mais legais foram se tornando aqueles(as) que contavam as melhores piadas e falavam os palavrões mais da “onda” no momento. Eu? Fui saindo devagarinho e não tão de mansinho deste espaço que foi para mim durante 10 anos a extensão da minha casa e abrigou meus sonhos de mudança pela via da educação.

Na medida em que fui ficando na sala de aula e na Educação Formal, busquei sempre mais, encontrar os caminhos que me levariam a problematizar questões importantes, voltadas para o senso-crítico dos meus alunos(as). Em nenhum momento me desvinculei destas ideias e destas posturas críticas e através do ensino da Sociologia, fui tentando aprofundar esta problemática e tentando através dela entender as contradições existentes no ensino da Sociologia no Ensino Médio. No ano de 2009, fui convidada a lecionar Sociologia no TECPUC Integrado, uma aula por semana. A princípio fiquei insegura e pensei: será que conseguirei manter o desafio ao qual me propus todos estes anos, ao estar em sala de aula? Será que conseguirei me voltar para a formação do senso-crítico dos(as) meus alunos(as) em uma escola que formará técnicos para o mercado de trabalho? Meu receio estava

centrado no histórico dos cursos técnicos no Brasil e a abordagem tecnicista do período da Ditadura Militar. Mas, aceitei trabalhar com estes jovens no Ensino Médio. Percebi que minha trajetória de vida, não me permitiria que me afastasse do propósito de sempre tentar mudar o mundo em relação a justiça e contra todo tipo de preconceitos.

Então comecei a amadurecer com mais critérios e mais rigor esta idéia, e a me perguntar com maior amplitude: será mesmo que a Sociologia contribui para a formação do senso-crítico dos alunos(as) nos cursos técnicos de Ensino Médio? Será que não estou aqui em sala de aula, nesta escola, simplesmente reproduzindo a cultura da classe dominante? E parti para tentar fazer uma análise e uma pesquisa científica dentro do quadro teórico da Sociologia da Educação.

CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Neste capítulo refletirei e farei algumas relações entre a Educação Popular e sua importância na formação da consciência crítica, esta vista como um processo inacabado de acordo com Paulo Freire, bem como a respeito da importância e peso do Estado neste contexto. Finalizarei abordando pensadores críticos da Educação no contexto da redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980.

2.1- DAS ORIGENS DA FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO AOS DIAS ATUAIS.

Sobre a relação Estado e Sociedade, vamos “esmiuçar” sobre o que são e como surgem as políticas públicas e de que maneira se associam à concepção de Estado na contemporaneidade promovendo ou não consciência crítica no âmbito da sociedade e talvez, entender como as políticas públicas tornam-se “cimento” na relação Estado e Sociedade. Para tanto passaremos pela discussão sobre como se forma uma política pública e de que maneira elas se concretizam ou não na nova ordem neoliberal. Para começar é importante ressaltar e refletir as relações sócio/políticas da relação entre Estado e Poder. Lembremo-nos que as relações de poder ocorrem em vários tipos de relações sociais e portanto não pode ser analisado de maneira isolada. Há os poderes legitimados ou seja, estabelecidos dentro de uma determinada ordem social e os poderes não legitimados, como os assaltos, por exemplo. E é na política que a legitimidade é definida por (WEBER, 1999 2v.):

Política significaria para nós a tentativa de participar no poder ou de influenciar a distribuição do poder, seja entre vários Estados, seja dentro de um Estado entre os grupos de pessoas que este abrange. Quem pratica política reclama poder: poder como meio ao serviço de outros fins – ideais ou egoístas -, ou poder pelo próprio poder, para deleitar-se com a sensação de prestígio que proporciona.

Vejamos alguns exemplos históricos deste pensamento de Weber: durante a Baixa Idade Média no Ocidente, período também conhecido como o período da crise do feudalismo, localizaremos a partir daí até a crise do Estado Moderno, com a Revolução Francesa, as “mudanças de roupagens”, se assim podemos dizer, da burguesia em tais contextos. As relações desta classe social desde a sua origem até o rompimento com Estado da Monarquia Nacional Absolutista, na França no que se

refere nossa questão nesse momento: as configurações do poder.

Quando surge a burguesia? Nosso recorte histórico para falar sobre o poder e as mudanças da burguesia no cenário político desde a Idade Média, se inicia com a formação das guildas (dirigiam a economia das cidades, eram de origem de associações, também chamadas de corporações, entre artesãos e mercadores). Com a passar do tempo esta característica de igualdade nas guildas dará lugar a uma oligarquia urbana de mercadores. Isso gerou uma tensão importante: “em alguns lugares formaram-se governos municipais só de artesãos, como em Florença, Estrasburgo e Basiléia; ou então formaram-se governos exclusivos de mercadores, como em Veneza, Viena e Nuremberg” (LIZÂNIAS, 2004 p.101-102).

Entre as principais transformações sociais ocorridas na crise e decadência do feudalismo foi a consolidação desta nova classe social: a burguesia (habitantes do burgo-cidade). A burguesia nasce dentro do próprio feudalismo e cresceu juntamente com sua expansão no campo econômico (o comércio). Com a crise da nobreza feudal, os burgueses passaram a comprar terras dos senhores feudais e a apostar na produção agrícola. A burguesia foi extremamente importante na desestruturação do feudalismo, pois passou a canalizar, lentamente o eixo da economia para as atividades de comércio nas cidades. Estamos aqui em pleno século XIV, e esta localização histórico-cronológica é importante no sentido em que nos lembra que aqui neste período ocorre a Guerra dos Cem Anos (a disputa pela região de Flandres, grande produtora de manufaturados e uma disputa dinástica, a sucessão ao trono francês, que apresentava dois candidatos: um membro da família Valois (Filipe) e o rei da Inglaterra, Eduardo III. A situação se complica com o alastramento da Peste Negra. Representada pela misteriosa e lendária figura de Joana D'Arc, começa a nascer um forte sentimento nacionalista na França, que ameaçava a nobreza que era obrigada a reconhecer a autoridade de um poder central. A formação das monarquias nacionais está fortemente conectada historicamente ao desenvolvimento do comércio e da vida urbana. “Isso tornou-se possível com a lenta melhoria na produtividade agrícola, que criou excedentes comercializáveis e maior possibilidade de arrecadação de impostos” (LIZÂNIAS, 2004, p. 107 e 108). O que dá sustentação a formação, consolidação dos Estados ao longo da história, em princípio é a arrecadação de impostos, pois foi exatamente isto que possibilitou o fortalecimento do Estado Moderno em seu poder (a criação de instituições e sistemas que garantem tal poder). A partir dos

excedentes comercializáveis do século XIV. No âmbito econômico e de sustentação do poder estatal moderno, surge o mercantilismo tendo na burguesia a classe mais importante, passando a rivalizar com a nobreza tradicional. Falar sobre o Estado Moderno no ocidente, é falar sobre a Europa entre os séculos XIV até século XVIII. E neste sentido caracterizou-se com um poder fortemente centralizado na figura do monarca, em (LIZÂNIAS, 2004, p.139):

Podemos afirmar que a relação entre o Estado e a sociedade era marcada pelo princípio de fidelidade. Todos devem obediência ao rei e aos seus representantes. Assim, a nação sobre a qual se exercia o poder absoluto não era constituída por cidadãos, tal como entendemos hoje, mas por súditos. Em um Estado absolutista o crime maior é o da infidelidade, é a inconfidência, o lesa majestade. A vontade do soberano é um princípio que, por si, justifica as medidas tomadas pelos agentes do Estado.

O fortalecimento deste Estado Moderno europeu (o poder real), deu-se bastante por conta das Grandes Navegações e o Pacto Colonial entre Brasil e Portugal. Estamos no século XVI. Auge do absolutismo na Europa e colonialismo na América, onde muitas riquezas foram transferidas para lá.

E a burguesia neste contexto? Afinal ela é o alvo desta descrição. A burguesia comercial aceitava a interferência do governo na economia, desde que seus interesses fossem resguardados. A seguir vamos apresentar interpretações conflitantes sobre a natureza do estado absolutista que predominou na Europa durante a Idade Moderna. O primeiro é de um historiador marxista, Perry Anderson (1985) e identifica o Estado absolutista com a dominação feudal. O segundo fundamenta o pensamento do sociólogo alemão Norbert Elias (1994), que defende a tese de que o Estado absolutista tem autonomia em relação às classes, não sendo, portanto simples instrumento de uma determinada classe.

As alterações nas formas de exploração sobrevividas no final da época medieval estavam, naturalmente, longe de serem insignificantes. Na verdade, foram precisamente essas mudanças que modificaram as formas de Estado. Essencialmente, o absolutismo era apenas isto: um aparelho de dominação feudal recolocado e reforçado, destinado a sujeitar as massas camponesas à sua posição social tradicional – não obstante e contra os benefícios que elas tinham conquistado com a comutação generalizada de suas obrigações. Em outras palavras, o Estado absolutista nunca foi um árbitro entre a aristocracia e a burguesia, e menos ainda um instrumento da burguesia nascente contra a aristocracia: ele era a nova carapaça política de uma nobreza atemorizada. O consenso de uma geração de

historiadores marxistas, da Inglaterra e da Rússia, foi resumido pelo historiador Christopher Hill vinte anos atrás: 'a monarquia absoluta foi uma forma de monarquia feudal diferente da monarquia dos Estados medievais que a precedera; mas a classe dominante permaneceu a mesma, tal como uma república, uma monarquia constitucional e uma ditadura fascista podem ser todas de dominação da burguesia'. A nova forma de poder da nobreza foi, por sua vez determinada pela difusão da produção e troca de mercadorias, nas formações sociais de transição do início da época moderna (PERRY ANDERSON, 1985, p.18). De acordo com Roger Chartier (1990, p.108):

As relações entre os grupos sociais não devem ser entendidas exclusivamente como luta de classes. Distanciando-se quer em relação à historiografia liberal do século XIX, quer ao marxismo, Norbert Elias pretende demonstrar a ambivalência de cada relação social: a rivalidade existente entre nobreza e os oficiais supõe o interesse comum em manter uma configuração social que lhes assegure posições privilegiadas; o apoio da monarquia na burguesia de toga implica ao mesmo tempo que seja preservada a superioridade aristocrática, e a proximidade entre a nobreza de corte e o rei, o primeiro entre os nobres, passa pela submissão da segunda ordem ao soberano absoluto. É assim recusada qualquer perspectiva que faça o Estado absolutista o simples instrumento de uma classe designada como dominante – no caso, a aristocracia. A 'monarquia absoluta' é-o precisamente porque o rei não se encontra de modo nenhum dependente de um dado grupo social, mas em posição de manipular o equilíbrio das tensões que está na origem do seu poder.

As leituras políticas acima citadas são conflitantes na medida em que problematizam o cunho do poder do Estado Moderno, ou seja, de que é feito e como se mantém este poder ou mais precisamente, estas relações de poder. Na visão marxista de Perry Anderson, a burguesia, quase “passa batida” em termos de interferência e manejo dentro do Estado Monárquico. E Norbert Elias (1994), coloca em questão e tira do foco a contradição da visão marxista onde há um poder simplesmente dominando uma determinada classe social. Ele afirma que o poder central do rei é central mesmo, no sentido em que cabe a este poder manipular e equilibrar as tensões que estão na sua própria origem: a rivalidade acirrada entre a falida nobreza feudal e a riquíssima burguesia comercial. Aqui está o ponto que proponho ao debate. A burguesia como classe social constituída a partir do século XV, promove (financeiramente aliada ao rei) as Grandes Navegações, pois há um interesse geral e não coletivo (no que diz respeito a população) de que mantenha-se a balança comercial favorável e se acumule o máximo o possível de metais (não entro aqui na relação conflituosa com os mouros). Enquanto estes interesses

estiveram assegurados às três instâncias de poder na sociedade : rei, nobreza e burguesia tudo correu bem. Porém a medida que a burguesia se sente prejudicada nos seus interesses, sem nenhum privilégio político e social como classe e lesada na relação dinheiro x poder, alia-se ao Terceiro Estado na França: com exceção do clero e da nobreza, todos os demais: a população pobre, os artesãos, operários, pequenos comerciantes, lavadeiras e costureiras. Historicamente a burguesia, neste contexto é chamada de burguesia revolucionária. Será? Veremos isto mais a fundo ao analisar o papel desempenhado pela burguesia industrial, menos de 100 anos depois, durante a Revolução Industrial, na Inglaterra, nos próximos capítulos, no que se refere ao campo de análise da sociologia do trabalho e da sociologia da educação.

Sabemos que o crescimento ou expansão dos séculos XV e XVI e das crises do século XVII nasce o mundo contemporâneo, cuja origem foram as revoluções europeias dos séculos XVIII e XIX, que consolidaram o capitalismo como modo de produção dominante. Estamos aqui, naquilo que Erich Hobsbawn (1977) chamou de “A era das revoluções”: Revoluções inglesas (Revolução Gloriosa e Revolução Industrial), e as Revoluções francesas (o Iluminismo e a grande Revolução de 1789), que levaram a burguesia europeia ao poder.

Para finalizar este exemplo do que vem a ser poder, referido por Max Weber (1999), no início deste item, se faz relevante entendermos o significado da Revolução Francesa e citar um texto de Karl Marx quando ele, através de seu texto: ‘O Estado e os direitos do cidadão’, fala sobre a questão judaica e através dele mostra que o estabelecimento do Estado burguês não significou emancipação humana. A existência dele era a prova dessa não-emancipação (MARX, apud LIZÂNIAS, 2004 p. 245). A Revolução Burguesa do século XVIII, marcou o fim do regime absolutista na França e inaugurou a subida definitiva da burguesia ao poder, preparando a consolidação do modo capitalista de produção. Foi uma revolução que se espalhou (como inspiração de seus ideários: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A concepção clássica de Estado tem seus fundamentos no positivismo e no funcionalismo, que tem como pensamento fundante o Contrato Social em Hobbes (1558), Locke (1632) e Rousseau (1712). De acordo com esta visão o Estado seria uma instituição neutra. Em outras palavras, é o Estado que detém o poder legítimo de uso de força física. Na concepção marxista, o Estado seria uma instituição não neutra a serviço da classe dominante e na concepção neomarxista

(do marxismo não ortodoxo), o Estado seria uma instituição não neutra originada de uma condensação de forças sociais e políticas (partidos, classes sociais, organizações sociais, movimentos populares, etc.), tendo a classe dominante no poder e no controle do Estado.

Nos tempos de hoje, quando queremos conversar e pensar sobre a relação Estado e Políticas Educacionais, vamos lançar mão de reflexões oriundas do documento escrito no ano de 1932, chamado O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O contexto histórico no qual se passou e se escreveu este importante documento para a Educação no Brasil foi a Revolução de 1930. O Manifesto foi escrito e assinado também, por Cecília Meireles e Anísio Teixeira, expressivos representantes da política e das artes no país, naquele momento. Entre as principais ideias defendidas no Manifesto são, que a educação deve ter uma função essencialmente pública, a escola única, a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Também, que a educação deveria ser descentralizada e gerar autonomia. Quanto ao processo educativo, os conceitos e fundamentos da educação nova, o manifesto é notoriamente, uma resposta e uma nova forma de se lidar com a Educação no Brasil, frente ao novo contexto do Estado. Era uma tentativa de romper com o paradigma tradicional e implementar uma nova concepção que fosse de encontro com o novo Estado. Ao lermos nas fontes originais este documento o que chama a atenção é a similaridade de ideias que perpassam até hoje na sociedade como um todo e no campo da educação nacional.

Este documento é atual em suas ideias e inspirações. Obviamente reflete a reconfiguração do Estado, na época. E aqui vai mais uma reflexão que nos cabe, que é sabermos que também por isto, podemos considerar a educação como um aparato ideológico do Estado, em todos os tempos histórico/políticos na sociedade. A educação, de certa maneira vêm responder anseios e ideias de quem está no poder, dos políticos e das leis. Sobre as coerências e contradições do Manifesto, tenho a dizer que foi gerado em um contexto de transição para a modernidade capitalista.

E qual é nova educação e o novo Estado que se quer? Educar as massas e a classe de trabalhadores(as) do campo e da cidade de maneira a dar conta da expansão do processo de industrialização pelo qual começava a vivenciar a economia brasileira deste período. Percebam que o texto diz claramente sobre a

divisão que há entre a escola do trabalho educativo e a escola do trabalho profissional, como se ambas pudessem ocorrer de maneira separadas. Pois estão separadas e estiveram sempre desta maneira. Esta visão mecanicista da educação gerou ao longo do tempo muitas amarras, as quais lutamos intensamente para desatar os nós, criar e recriar todos os dias o senso-crítico, pois a escola especialmente a de Ensino Médio educava e educa para o trabalho, para o mercado de trabalho de maneira que é como se os jovens que vão para o mercado de trabalho bem cedo em suas vidas não tivessem o direito de aprender a pensar, a não ser sobre o trabalho especializado e desprovido de fundamentos sociológicos filosóficos. A escola e o sistema educacional, bem como as leis que guiam e regulam a educação e as políticas educacionais brasileiras, estiveram e ainda estão voltadas ao mercado de trabalho. E neste aspecto da competição dentro do mercado de trabalho, valoriza em muitos aspectos as matérias e os conteúdos que mais caem nos vestibulares e no ENEM. Vivi uma experiência marcante neste sentido, quando dei aulas em uma grande escola de Curitiba e ao tentarmos romper com antigos paradigmas educacionais no que se refere ao jeito de avaliar os(as) alunos(as), esbarramos e fomos “barrados” por esta necessidade do mercado educacional: formar para o vestibular e para o ENEM. Pois enfim, a competição no mercado se dará também a partir deste referenciais na vida dos jovens. Destaquei este documento, especialmente pelo recorte histórico e sociológico que é possível fazer através dele, e que nos cabe até os dias de hoje. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é uma das fontes de pesquisa no campo da educação, mais ricos que existe para poder entender nossos contextos atuais, inclusive.

Cabe ressaltar como uma das questões centrais deste capítulo, os dilemas dos intelectuais e as inquietações políticas da época em que foi escrito o Manifesto dos Pioneiros, anos de 1932: anteriormente esta idéia já está aqui colocada de maneira clara e simples, no sentido de que o Estado busca na Educação formas de se fazer representar e legitimar nos campo político e ideológico frente a sociedade, e irmos mais fundo neste aspecto vale a pena e faz sentido no âmbito da pesquisa que realizou-se bem como sobre os fundamentos teóricos que a permeiam.

A questão que se colocava era sobretudo a necessária diferenciação entre uma mentalidade moderna e outra tradicional em função de que “se no início da República exigia-se dessas ‘elites’ uma formação essencialmente técnica, agora, na

segunda metade dos anos vinte, cobrava-se delas um conhecimento eminentemente sociológico.” (PAGNI, 2000 p.51).

Atualmente existe ligação importante entre a ideia da educação como instrumento de desenvolvimento da cidadania e meio para se chegar a conquista da cidadania. Nos anos de 1990, estas ideias emergiram fortemente no contexto social para o fortalecimento dos movimentos de gênero, indígenas e negros. E portanto, “duas dimensões são essenciais para o desenvolvimento da cidadania: a participação política qualificada e o acesso aos bens materiais e culturais historicamente produzidos” (MACHADO NETO, 2004, p. 17). Aqui neste ponto da reflexão sobre a Educação da Escola Nova e a construção do Estado Moderno no Brasil, preciso falar sobre o pensamento de Demerval Saviani em sua obra “Escola e Democracia”, onde escreve as Teorias Não-Críticas: A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Esboçamos aqui um quadro de abordagens, que envolve quatro sujeitos: o(a) aluno(a), o(a) professor(a), a metodologia e a escola. Assim sendo:

QUADRO 1 – Abordagens pedagógicas

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

MIZUKAMI, M. G. Nicoletti¹

	Tradicional	Behaviorista	Humanista	Cognitivista	Sócio Cultural
Características Gerais	- autoritarismo, - condução do aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade, - ênfase aos modelos, aos especialistas e ao professor.	- controle, - primado do objeto (empirismo), - conhecimento como descoberta que se dá no mundo externo, - ciência como tentativa de descobrir a ordem na natureza e nos eventos.	- enfoque no sujeito: principal elaborador do conhecimento humano - ênfase às relações interpessoais, à vida psicológica e emocional, - preocupação com o auto-conceito, - professor = facilitador - conteúdo advém das experiências dos alunos.	- investigação dos processos centrais do indivíduo, - implicação no estudo científico da aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, - predominância interacionista, - ênfase dada à capacidade do aluno de integrar informações e processá-las.	- preocupação com a cultura popular, - possibilidade de uma real participação do povo como sujeito de um processo cultural, - síntese pessoal de tendências tais como: o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo, o marxismo.
Homem	- inserido no mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas, - receptor passivo.	- é consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente, - controla a situação ambiental, para que se torne auto-controlável e auto-suficiente, - pode ser controlado e manipulado.	- situado no mundo, - consciente de que não existem modelos prontos, nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser, - se apresenta como um projeto permanente e inacabado, em constante processo de atualização, - tem o pressuposto de que a pessoa pode desenvolver-se, crescer.	- tem perspectiva interacionista, - é um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo, - esta em processo progressivo de adaptação homem-meio, - alcança o máximo de operacionalidade em suas atividades (motoras, verbais ou mentais) em direção ao pensamento hipotético-dedutivo.	- tem abordagem interacionista com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento. - é real, inserido num contexto histórico, - é um ser da praxis (ação e reflexão do homem sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo).
Mundo	- realidade transmitida pelo processo de educação, família e igreja, - exterior ao indivíduo.	- já é construído e o homem é produto do meio.	- tem o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, pleno desenvolvimento de seu potencial inerente, - é algo produzido pelo homem diante de si mesmo.		
Sociedade - Cultura	- diploma como hierarquização do indivíduo num contexto social, - visão individualista do processo educacional, - educação bancária, - perpetuação.	- ideal e a que implica um planejamento social e cultural, - cultura representada pelos usos e costumes dominantes (reforçados na medida em que servem ao poder).	- não trata especificamente de sociedade, - preocupação com o indivíduo, confiança no homem e no pequeno grupo, - não aceita um projeto de planificação social, o controle, a manipulação das pessoas.	- deve caminhar no sentido da democracia.	- cultura = aquisição sistemática da experiência humana, - a participação do homem como sujeito, na sociedade, na cultura e na história, se faz na medida de sua conscientização, a qual implica desmitificação.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos.

No quadro acima, encontramos abordagens pedagógicas importantes para nossas reflexões no sentido da construção das metodologias a serem praticadas em sala de aula. Afinal o que são as metodologias de ensino? O que elas representam na construção do saber? Elas têm por trás de si, as concepções de mundo e de educação pertinente a cada ideia a respeito da aprendizagem. Por exemplo, ao destacarmos os princípios norteadores da abordagem Humanista no que diz respeito ao mundo destaco a afirmação de que a pessoa tem elevada importância, tanto individualmente tanto quanto em pequenos grupos. Atualmente nos cabe como pensadores e pensadoras da Educação voltarmos-nos para o que há de muito central: a complexidade do mundo em que vivemos. A escolha das abordagens

pedagógicas em nosso cotidiano com a escol, aprendizagem e nisso tudo a construção do conhecimento, revela em nós e na nossa prática, o nosso pensar e nosso mudo de ideias. Isto, perpassa todas nossa situação como seres de possibilidades e pessoas capazes de transformar o entorno em que vivemos.

2.2 - EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.

“Paulo Freire não queria somente ensinar a ler e a escrever e nem, muito menos, tornar o analfabeto uma pessoa só capaz de ler os nomes dos candidatos nas campanhas eleitorais, isto é, fazer do analfabeto um alfabetizado para poder dar o seu voto aos candidatos interessados ou “interesseiros neste voto” JORGE (1979, p.12). Começo com esta citação, pois falar em Paulo Freire e educação popular, significa dizer sobre o humano. O objetivo central do pensamento de Paulo Freire é o ser humano e suas relações com a realidade do mundo ou porque não dizer, com o mundo.

Segundo Francisco Weffort, em Jorge (1979, p. 16) “o pensamento freiriano é o fruto sincero, espontâneo, pessoal, das suas pesquisas na realidade com ela. Portanto a gênese ideológica de Paulo Freire, é ele mesmo”. Paulo freire, conseguiu criar uma nova teoria, ou seja, uma teoria voltada para uma prática real. Assim, sua filosofia da prática conduz à uma filosofia da práxis: da educação para a libertação, reflexão e ação, fruto de uma reflexão conducente à uma nova ação. Ele não criou um método de alfabetização simplesmente, mas uma nova concepção de educação: uma teoria do conhecimento, uma epistemologia: ler a palavra, ler o mundo.

“Existência freiriana, existência concreta, não uma mera filosofia abstrata, Jorge (1979, p. 19) existência que é “um modo de vida próprio do homem, capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar e de se comunicar”. Daí a síntese do pensamento de Paulo Freire a princípio, que centra sua constituição na relação homem-mundo. “Na cosmovisão freiriana, o mundo é a realidade objetiva, independente do homem, na qual e com a qual ele existe. Nela ele se vê, se compreende a si e as coisas da realidade” JORGE (1979, p. 20) Ele foi acima de tudo um educador, e é a partir desta condição histórica em que ele, nasceu, cresceu e se firmou em suas experiências no Brasil, onde a maior parte do povo vive no analfabetismo e em condições de miséria e pobreza, que nasceu o método de alfabetização reconhecido no mundo todo e ele em 1969 é nomeado pela UNESCO

como um “expert” em questões de Educação e que sua essência se torna visível: o seu ser educador/pedagogo.

Esta realidade vivida por ele no Nordeste junto com sua família vai lhe causar inquietações e na sequência no Recife, começará a envolver-se de fato com estas buscas e críticas da realidade que o cercava e mais, a qual ele fez parte. As condições de vida material são determinantes nas suas reflexões e na criação de um método de alfabetizar a classe de trabalhadores do interior de Pernambuco, que culminou com os 300 trabalhadores de Angicos, alfabetizados em 40 dias. E do que estamos falando aqui exatamente? De qual “alfabetização” está-se se falando? Como se deu esse processo? O que ele promoveu e em quais condições? Estas são perguntas que necessariamente precisamos responder. Para isso precisamos entender o que Paulo Freire entendia por “conscientização”. Segundo Paulo Freire, In: Jorge: “a consciência e o mundo se dão simultaneamente; exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”. JORGE (1979,p.38) Nessas relações é que a consciência e o mundo fazem a sua verificação simultânea.

Consciência e mundo não estão separados. Estão inteirados, em inteiração. Não há a possibilidade de uma fragmentação eneste sentido: um vem antes e outro depois. Não. Existem juntos, ao mesmo tempo: o mundo e a consciência. Daí que seu pensamento cria um novo pensamento, original, epistemológico. Senão vejamos. Por que uma nova epistemologia? Pois, o conhecimento científico em seus vários ramos valida-se neste caso, para além das teorias filosóficas que permeiam seu pensamento humanista/existencialista, também uma prática que ocorre frente a estas observações e vivências transcendendo assim o senso-comum e criando uma consciência crítica onde o “ser-menos” vai dando lugar ao “ser-mais” neste método de alfabetizar a classe trabalhadora no Brasil, na década de 1940. Ele mesmo fala em “os trabalhadores”, os “oprimidos”. Esta é uma relação dialética entre a consciência e o mundo, ou seja, essa é a gênese de toda a sua filosofia e toda a sua pedagogia ao inovar o método de alfabetização no interior do Brasil naquele momento. Pois, o homem consciente do mundo já está cheio de consciência, o homem é todo consciência e esta concepção filosófica gera então uma epistemologia da palavra: ler a palavra, ler o mundo. Neste sentido, através da utilização das palavras geradoras imbuídas de relações diretas com o contexto político-social daqueles(as) trabalhadores(as), torna-se possível fazer o que ele chamou de passagem, transformação da consciência ingênua para a consciência

crítica. Pela curiosidade epistemológica, que promove a leitura do mundo a partir da palavra (palavras geradoras), é possível a promoção da senso-crítico e assim havendo um promoção, transformação, do sendo-comum. Esta será a base e a estrutura da nascente Educação Popular no Brasil. A classe de trabalhadores passa a ter consciência do “ser e estar no mundo”, nascem os Círculos Populares de Cultura (CPCs). Estes jeitos de se organizar tinham um objetivo claro e até simples: falar sobre a vida, sobre os problemas do bairro, da cidade, da política. O diálogo entre pessoas da mesma classe: os chamados por Freire (2011) de “oprimidos”. Sim o diálogo, pois para Paulo Freire, o que cria as possibilidades para a libertação é o diálogo. Nada mais que isso e para além disso a essência e inspiração dos CPCs, era a fala de cada um. Por isso tão importantes e parte constituinte e o cerne do processo de alfabetização e também desencadeadores da chamada educação popular. Educar pelo diálogo, pela escuta, pela partilha, pelo reconhecer-se no outro, a criação da noção de classe. Sim ele sabia que através deste jeito, deste novo jeito, criava-se no oprimido uma noção real de classe trabalhadora. Sobre a natureza desta conscientização, para ele tratava-se de um aprofundamento da tomada de consciência, ou seja, ir além da fase espontânea da apreensão da realidade para uma fase crítica... é a exploração da realidade nas suas estruturas... é um compromisso no tempo... é um compromisso de caráter histórico... uma inserção de maneira crítica na história. Estamos falando de formar os sujeitos históricos, aqueles que conscientes do seu “estar no mundo”, mudam a própria história, transformam as relações entre os opressores e os oprimidos. E de que maneira o oprimido descobre-se como tal? JORGE (1979,p.54-55):

São, pois, as relações dialéticas que desvendarão ao sujeito que procura conhecer os fundamentos da realidade, nas suas razões internas, afastando-o, portanto, do perigo de permanecer como sensitivo ou no fenomênico da situação objetiva, no caso, a realidade, e o levará a se inserir nela e com ela através das condições existenciais na qual se encontra. Em uma palavra, estas relações dialéticas realizadas entre o seu subjetivismo e o objetivismo da realidade lhe darão um conhecimento verdadeiro, uma consciência crítica e uma atitude crítica dentro da experiência que está processando.

Frente a esta reflexão é importante ressaltar que Paulo Freire ao pensar, elaborar, participar, vivenciar e colocar em prática seu método, é bastante claro ao dirigí-lo aos oprimidos, a uma determinada classe na sociedade: os trabalhadores.

Por que insisto neste ponto? Pois este também é um ponto estruturante da educação popular a partir de Paulo Freire (2011). Os oprimidos, segundo ele só se libertam, ao terem a consciência desta condição de estar no mundo e tomando esta consciência podem então libertar-se. A dialetização é a integração dos dois movimentos: consciência-mundo. A Educação Popular nascente teve por fundamento a libertação dos oprimidos e assim, falar em educação popular é falar em educação libertadora. Fala-se em vocação humana do ser-mais. Observar que muitas pessoas e toda uma classe social era expropriada deste sentido da vida, mobilizou através do método de alfabetização e dos CPCs possibilidades de partida do senso-comum ao senso-crítico. As questões políticas em torno deste contexto são relevantes de serem problematizadas. O que acontece com muitas pessoas, que descobrem que fazem parte da história como sujeitos? Ou seja, que seu papel social e sua força de trabalho movem todo um sistema econômico e político em uma determinada sociedade? O que acontece quando muitas pessoas se descobrem e este é um termo importante aqui: descobrir-se através da palavra que lê o mundo e não somente reproduz o sistema, que são pessoas, gente e gente que gera muitas riquezas para um sistema que não troca nada com eles a não ser mais-valia? O que acontece quando estas mesmas pessoas começam a se conversar, a se ouvir e a entender que são seres históricos e que as diferenças sociais e as desigualdades não são naturais, mas históricas e portanto, as mudanças podem ocorrer através de mudanças históricas? Pode acontecer uma revolução? Certamente que sim. Paulo Freire (2011) em um dos seus fundamentos epistemológicos diz que a educação como prática de liberdade se dá no conhecimento do educando oprimido. Não são “copos vazios a serem enchidos”. Pois sim, se somos e são dotados de uma consciência toda, são cheios de consciência e isto não está fragmentado, a educação em si deve passar de mera reprodutora de conhecimentos, de repassadora de saberes à um meio de mudanças relevantes no contexto dos oprimidos. Quando se pratica a educação bancária, está-se simplesmente transferindo conhecimento a um “falso sujeito”, que continua sendo “objeto”. A educação libertadora, fundamento da educação popular, crê que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Este princípio da educação libertadora de Paulo Freire (2011) e eixo estruturante da educação popular trás em si uma força revolucionária. E por que? Pois, rompe com o paradigma conservador/tecnicista vigente da época e mais além, tem um cunho da filosofia da

práxis, pois, rompe com a hierarquia das classes e coloca o oprimido como alguém que faz parte da história não como oprimido mas como sujeito. Isto coloca em xeque as relações de poder na sociedade. Ao descobrir-se, através do diálogo e da leitura do mundo um sujeito histórico, parte para as ações de mobilizações do seu estar no mundo. A educação popular concebe a educação como um ato político justamente pelo seu teor de mudança e envolvimento e além disso de consciência de realidade por parte das classes populares. A educação não é neutra. A pedagogia de Paulo Freire (2011) está centrada em pilar importante: a construção dialógica do conhecimento para promover a consciência crítica do educando. Somos seres inacabados e é isso que propicia um constante movimento de busca, movimento este dialético e dialógico.

Quando se associa a ideia de alfabetização as de: liberdade, democracia e participação crítica, de fato dá-se passos na direção em afirmar que a educação não é neutra. E este ponto é central em nosso debate e neste contexto, pois a educação como reprodutora do sistema vigente, como reprodutora de padrões culturais, simplesmente reforça e alinha-se com o paradigma conservador de abordagem tecnicista. Mas por que se faz tão necessário explicitar isto? Pois Paulo Freire (2011) fundamenta uma pedagogia do oprimido. O sentido desta pedagogia está entrelaçado a fenômenos significativos na América Latina: A dependência econômica, a situação de marginalidade que provoca a formação de subculturas (que ele chama de cultura do silêncio), a estrutura de poder político e o processo histórico de libertação integral do homem latino-americano, e tudo isso ligado ao modelo de desenvolvimento do capitalismo na América latina. Se a educação é um ato político e não é neutra, pois então de fato a pedagogia desenvolvida por ele está de maneira expressiva ligada ao modelo do capitalismo Latino Americano. Afirmar que a liberdade só é possível se for coletiva (ele afirma isto enfaticamente) é uma afirmação profundamente política e politizante. De que liberdade ele está falando. Para quem esta liberdade? Libertar-se de que? De qual maneira? Em que sentido? No sentido político, pois associa-se aí o sentido da liberdade à própria ideia que ele tem de conscientização e nesta está o sentido político da educação popular (a pedagogia do oprimido) . Erich Fromm (1970,p.13) nos diz:

A História moderna da Europa e da América gira em torno do esforço, para livrar o homem das teias políticas, econômicas e espirituais que o tem mantido acorrentado. As batalhas pela liberdade foram sustentadas pelos

oprimidos, pelos que queriam novas liberdades, contra os que tinham privilégios a defender.

A ideia central contida nesta reflexão de Erich Fromm, consta sobre a opressão como oposição à LIBERDADE. Na parte ocidental do mundo, esta em que vivemos, a construção da ideia de liberdade remonta aos ideários da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Se formos consultar a Declaração Universal do Direitos do Homem, escrita na 1ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, vamos encontrar explícito estas ideias da revolução burguesa, ocorrida em 1789. Onde e por que estes momentos históricos se “encontram” nesta lei? O fim da segunda guerra mundial ocorreu no ano de 1945. Se nos lembramos deste acontecimento da história geral, nos lembraremos também de quais foram as motivações ideológicas deste triste evento: o preconceito com aspecto etnocêntrico fortíssimo e um ódio desproporcional e doentio. O mundo ocidental, marcado pela segunda guerra e suas atrocidades, em prazo de três anos lança um “manifesto” à dignidade e aos direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, como forma de dizer o quanto a RAZÃO deve preponderar nas relações humanas e mais amplamente no tecido social como um todo. Já no primeiro artigo desta Declaração vamos encontrar escrito as três palavras que caracterizam os ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. A opressão, como elemento das relações humanas caracteriza enfrentamentos relevantes nos princípios da convivência humana. Nem sempre aparente, mas fortemente enraizado na CULTURA dos povos, a opressão pode estabelecer vínculos e situações sutis ou não que podem chegar à violência psicológica, moral e física. As hierarquias estabelecidas nas relações pessoais e sociais, podem desencadear fatores emocionais tanto positivos quanto negativos. Pessoas podem sentir-se humilhadas, relegadas em suas potencialidades e não expressar isto de maneira e clara. O que pode ocorrer? Uma “explosão” de sentimentos e emoções, de maneira desproporcionadas. A busca de liberdade é algo que está arraigado na mentalidade ocidental, fruto de nossa herança filosófica centrada desde os gregos antigos. Como lidar com estes fatores no dia a dia? Este é um desafio colocado para todos os campos da convivência humana.

São estas as perguntas principais que se impõem quando contemplamos o aspecto humano da liberdade, a ânsia da submissão e a sede de poder: que é a liberdade como experiência humana? É o desejo de liberdade algo inerente à

natureza humana? É uma experiência idêntica independente do tipo de cultura em que a pessoa vive, ou difere de acordo com o grau de individualismo atingido em uma determinada sociedade? É a liberdade apenas a ausência de pressão externa ou é também a presença de algo e, em caso afirmativo, de que? Quais são os fatores sociais e econômicos da sociedade que contribuem para o anseio por liberdade? Pode a liberdade tornar-se um fardo por demais pesado para o homem suportar, algo de que ele procure escapar? Por que então, a liberdade é para muitos um objetivo cobiçado e para outros uma ameaça? É disso que o Erich Fromm fala aqui e era disso que Paulo Freire falava: da luta contra o Imperialismo. Mas, os ideais de liberdade, com base no modelo da Revolução Francesa (ou burguesa), expressam no campo político do século XVIII da burguesia que ocupava o poder e seus objetivos individualistas rumo a subida ao primeiro nível da vida em sociedade. Neste sentido torna-se importante explicitar e aprofundar a relação entre a formação da consciência crítica e a liberdade e de que maneira isso ocorre no pensamento freiriano. Em (FROMM 1970, p. 35) , está escrito:

A existência humana tem início quando a falta de fixação das ações pelos instintos ultrapassa certo ponto; quando a adaptação à Natureza perde seu caráter coercitivo; quando o modo de agir não mais é estabelecido por mecanismos recebidos através da hereditariedade. Por outras palavras, a existência humana e a liberdade são desde o início inseparáveis.

E ainda, (FROMM 1970 p. 36-37):

A fraqueza biológica do homem é o requisito da cultura humana... Uma representação particularmente eloquente da relação fundamental entre o homem e a liberdade é oferecida pelo mito bíblico da expulsão do homem do Paraíso... O mito identifica a origem da História humana com um ato de escolha, porém ressalta a natureza pecaminosa deste primeiro ato de liberdade e sofrimento daí resultante... No mito, o pecado em seu aspecto formal é a ação contra o comando de Deus; em seu aspecto material, é o ato de comer da árvore da sabedoria. O ato de desobediência como um ato de liberdade marca o nascimento da razão.

A conexão entre o homem e a liberdade e segundo FROMM (1970), apropriada e retrabalhada por Freire (2011), ganha sentido no contexto da construção do pensamento crítico a medida que aprofundamos o elemento da dialogicidade como elemento essencial na estruturação da pedagogia do oprimido, e que no seu contexto cultural passa a ser entendida e reapropriada pelos próprios oprimidos. Acima ele nos diz sobre o nascimento da razão para que entendamos, que nesta relação entre os opressores e os oprimidos, vencem aqueles que dotados da razão conquistam os aspectos da liberdade coletiva, ou seja, na relação eu-tu, e

portanto, na interação do sujeito com o mundo. O sujeito é o que faz, tornando-se um ator social. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Na práxis revolucionária, somos produtores da realidade, alteramos a natureza e produzimos relações sociais, o que leva a construção do pensamento dialético. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. Freire (2011, p.109), afirma:

O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. É preciso primeiro que os que se acham negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. A práxis utilitária, reforça o pensamento comum, na medida que coloca e, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Segundo ele, pronunciar a palavra é um ato de criação, e este só pode ser criador se tiver no seu fundamento a prática do amor. Amor é um ato de coragem, nunca de medo e além disso um ato de compromisso com os oprimidos e com sua causa. “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE 2011, p. 110), e não pode ser então dominação, a medida que é diálogo.

Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, um ato criador e libertador, um ato de amor. Para nós, a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização. Que leva os revolucionários a aderirem aos oprimidos, senão a condição desumanizada em que se acham estes?

Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários fazer silêncio de seu caráter biófilo. Guevara, ainda que tivesse salientado o “risco de parecer ridículo”, não temeu afirmá-lo. “Déjeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por flertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario autentico, sin esta cualidad” (GUEVARA, 1967, p.637-638).

A relação entre a construção da consciência crítica e a liberdade está centrada na pronuncia da palavra como um ato dialógico e portanto, político.

Devolver esta palavra aos oprimidos passa pela postura revolucionária do amor e logo, do comprometimento com a causa dos oprimidos. A eles, os oprimidos cabe dizer a sua própria palavra e não a do outro. A sua que não é somente sua, mas relacionada ao mundo, e assim se liberta das manipulações e das opressões. Daí a importância vital dos CPCs nas décadas de 1940 a 1960 e modelo este adotado como metodologia própria da educação popular, até hoje, passando por modelos de organização de partidos de esquerda no Brasil, na década de 1980, por exemplo os núcleos de base do Partido dos Trabalhadores. Dizer o nome, é outro exemplo. Quando uma pessoa diz seu nome em um grupo, ela está resgatando sua palavra, sua identidade como pessoa e enquanto ser mais, estar no mundo. Dizer o nome em um determinado grupo, é a palavra geradora de identidade antropológica e política para Paulo Freire. Neste aspecto da relação entre a consciência crítica e liberdade na estruturação da pedagogia do oprimido e portanto um dos eixos fundantes da educação popular, não se trata aqui de falar da ciência pedagógica em Paulo Freire, mas da formação da consciência crítica a partir de Paulo Freire. Ele ultrapassa o estritamente pedagógico e se introduz na problemática antropológica (na antropologia política para ser mais exata). Por que? Ele precisou elaborar os supostos filosóficos que facilitassem a identificação de uma teoria da ação cultural que se propõe a contribuir para a educação do homem, que permite o enfoque de toda a problemática humana, a avaliação exata das possibilidades de uma práxis educativa e sua vivência e, principalmente, o reconhecimento da utopia que deve animar todo projeto educativo. A antropologia freiriana fecunda-se na utopia. O pensamento utópico: sua potencialidade transformadora não está, como poderia parecer, em seu impulso para gerar projetos para o futuro, para antecipar o futuro, mas está, na realidade, em seu respeito pelos valores que resgata do passado e projeta para o futuro. Mais concretamente, a educação libertadora não é, como utopia, um conceito original, ou novo. Nutre tanto das lutas de libertação empreendidas desde sempre pelos povos latino-americanos contra opressores concretos, como do conceito primitivo de liberdade que os primeiros habitantes do continente tinham antes da colonização. A opressão Latino Americana é o contexto de Freire.

CAPÍTULO 3: O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO SENSO CRÍTICO

No capítulo a seguir, contemplo uma discussão a respeito das origens da Sociologia, do surgimento da Sociologia Crítica na Educação e, mais especificamente, coloco em questão o papel da Sociologia Crítica no Médio Integrado, como matéria que contribui, ou não, para a formação do senso-crítico.

3.1- AS ORIGENS DA SOCIOLOGIA

O ensino e a aprendizagem tem sido, e são ao longo da história, fruto e reflexo de uma sociedade onde prevalecem as relações entre opressores e oprimidos, numa perspectiva e sob a “guarda”, vigilância e controle econômico capitalista, em que o Estado é ao mesmo tempo paternalista, as vezes democrático e inserido, ladeado, mergulhado e alinhado ao sistema econômico-ideológico dominante. Este Estado de Direitos que se esboça e tenta consolidar-se na sociedade brasileira, tece movimentos que hora beneficia opressores, hora beneficia oprimidos.

A problemática envolve um Estado de benefícios e não gerador de autonomia e cidadania. É quase uma regra social, a pobreza, a miséria, a não-cidadania. A “normalidade” para a exclusão tornou-se “a regra”, aos olhos da sociedade (civil) e do Estado que, por demandas de cunho político, tenta “teatralizar” o disfarce da opressão. E quem são oprimidos? Do ponto de vista econômico: os desempregados, os sub empregados, os favelados, os alagados, os indígenas, os sem-terra, os meninos de rua, os negros, as mulheres oprimidas, os sem causa. Olhos que vêem, corpos que sentem, mentes que interagem no sistema político, econômico ideológico e social de maneira diferente. Estamos falando em diversidade cultural e padrões sociais diferenciados, do ponto de vista dos oprimidos. E a partir da educação, quem são os oprimidos? Como ocorrem as relações entre educadores e educandos, professores e alunos? A educação no Brasil, sobretudo a partir da década de 60 e durante a ditadura militar, com o Ato Institucional Número Cinco (AI-5) soma-se às práticas e reflexos da sociedade onde prevalecem relações entre os opressores e oprimidos: os ricos e os pobres, os brancos e os outros, os incluídos e os excluídos, as mulheres e os homens, os gays e os não-gays, os consumistas e aqueles que

conduzem suas vidas na expectativa de virem a ser consumistas. Falar, pensar e escrever sobre a educação brasileira, remete a “colar estes pensamentos e práticas” ao forte autoritarismo e ao tecnicismo que impregnou professores e as pessoas da sociedade em geral. O que são a educação e especificamente a escola, senão um reflexo da sociedade como um TODO? A educação é, então uma PARTE e parte importante deste processo. Como esta parte tem composto o todo? As práticas docentes em sala de aula, revelam certa desatenção docente em relação ao todo e desconsideram a si mesmas neste contexto. Portanto, cabe investigar o problema. Como tornar a educação e neste sentido a ação docente do professor de Sociologia, uma ferramenta para dar suporte e condições de ajudar os alunos(as) a tornarem-se mais críticos, diante da sociedade? Criar, inovar e praticar um novo currículo, com metodologias e estratégias de ação diferenciadas na disciplina de Sociologia é uma estratégia central e relevante. Mas, não basta isto. A postura do educador deve transcender, ir além do olhar opressor para o outro (educando). Como desconstruir este olhar que está dentro de si e em volta de cada um? Quer se propor uma reflexão acerca de pensar-se em novas ações que levem a uma prática que gere no educando mais autonomia e cidadania, através do ensino da sociologia no ensino técnico integrado e como as novas ferramentas tecnológicas podem ser auxílio, meio para isto. O estudo da sociedade, sempre interessou a vários intelectuais, desde a Antiguidade Clássica da História, mas até o início do século XIX, não existia ainda uma ciência da sociedade, contudo sob a efervescência política e social da Revolução Francesa e das mudanças radicais fruto da Revolução Industrial, ou seja, entre a consolidação do capitalismo e o acirramento da luta de classes surge a Sociologia. Os três pensadores que podem ser considerados os pais da Sociologia: Marx, Weber e Durkheim deram uma dimensão científica à disciplina e estudaram de forma mais sistemática as normas e regras que regem as relações sociais e a sociedade como um todo. Para eles, era necessário entender e explicar as relações de poder e as relações econômicas, sociais e ideológicas que se construíam no mundo capitalista. E assim, em suas análises através da leitura de suas obras vamos encontrar como um aspecto relevante de análise e por que não dizer um “lugar analisado”, o mundo do trabalho e mais amplamente as relações de trabalho.

No âmbito da educação, percebe-se que o Século XX manteve a tendência do século XIX, influenciado pelo método newtoniano cartesiano: a separação entre mente e matéria a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de

uma maior eficácia. O mundo foi contemplado pela técnica, mas levou o homem a ver o mundo de maneira fragmentada, separando a ciência da ética, a razão do sentimento, a ciência da fé, e mente do corpo. Com todo este avanço o mundo passou a ser visto como uma máquina dando origem ao mecanicismo e ao conhecimento lógico dedutivo. O aluno, o professor, a metodologia, a avaliação e a escola tem papéis histórico-políticos correspondentes em alguns aspectos, similares em outros e diferenciados em outros. Fato é que as duas abordagens tem um “fio condutor” em comum: contextos históricos que deram o que se pode chamar de seqüência histórico-pedagógica se levarmos em conta que a pedagogia, assim como a educação estão inseridas na sociedade e portanto na história. Na abordagem tradicional o aluno é passivo, ou seja, não participa do processo de construção do conhecimento, pois o conhecimento é visto de maneira fragmentada. Não focaliza o PROCESSO, só o produto. Isto significa que a visão de homem e de mundo é autoritária, pronta e acabada. Portanto o aluno é visto como simples receptáculo de conteúdos (pois não há produção de conhecimento). Esta mentalidade se reflete no papel do professor, que é um “apresentador e um repetidor” de conteúdos. Quanto mais conteúdos puder e souber passar, mais “competente” parecerá. Isso se reproduz no campo da metodologia de “um ensinar dentro das caixinhas” o que leva ao isolamento de cada disciplina (a fragmentação em si). A avaliação neste sentido tem como finalidade óbvia testar se o aluno consegue “repetir” os conteúdos repassados. A escola é nesta abordagem tradicional uma reprodutora de modelos sociais estabelecidos. Na abordagem tecnicista, o aluno é um expectador da realidade. O professor é um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema institucional imposto.

A metodologia apresenta-se com modelo a serem seguidos por meio dos quais o comportamento humano deve ser modelado e reforçado. O ensino é repetitivo e mecânico. A avaliação corresponde a uma mentalidade que visa o “produto”. A educação é proposta como em uma fábrica: o aluno entra em uma esteira de produção, é processado e resulta num produto. A escola está fundamentada, ou seja, propõem uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade.

Do ponto de vista do objetivo da ciência, essa mudança teórica e prática da relação homem/natureza alterou também a relação ética e teórica do homem consigo mesmo e com os outros, e do homem com o religioso e o sagrado. Em

conseqüência, ocorreram mudanças nas relações humanas do ponto de vista social, político e cultural, e também nas relações do homem com a natureza, em virtude da compreensão de que a linguagem da natureza já não representava, como outrora a linguagem divina. Segundo Maria Cândida Moraes (1998, p.31):

A, escola neste contexto trabalha na perspectiva do indivíduo no sentido do treinamento do aprendiz em não em uma visão do aprendiz como processo. Significa, que o sentido social da educação é substituído pela repetição, com ênfase na reprodução do conhecimento, em detrimento da criação e da construção do aprendiz.

A partir do momento que o ensino e a escola são meros repassadores de conteúdos e não formam novas ideias e posturas, estamos em risco: de lidarmos com o mundo de maneira mecânica e estática, a tal ponto que não nos sentimos parte da Natureza. Isto altera significativamente nossa consciência de ser e estar neste mundo, principalmente quando se tem 15 ou 16 anos de idade. Na medida em que os sistemas educacionais ainda insistem em repetir em quase tudo, eu diria em tudo, os movimentos da fábrica, estamos condenados (as) a uma educação vazia de significados, morta nas motivações e reprodutora de saberes que ao nada levarão. Não é só um mero discurso este que escrevo neste momento. No campo da ciência da educação, da ciência pedagógica vamos encontrar argumentos que validam estas afirmações. Se levarmos em conta que a Educação é prática, é o saber associado ao saber fazer então, nossos(as) alunos(as), aprendem diariamente o antigo, o velho, o desprovido de intenção criativa, que é a base da prática revolucionária. A criatividade nos dá amor ao novo, às mudanças e é capaz de nos mover na direção da revolução. E eu pergunto e questiono: em que as escolas e os sistemas educacionais contribuem para estas mudanças de jeitos de ver o mundo? Em nada, ou quase nada.

3.2 - O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO.

Ao tratarmos do surgimento da Sociologia Crítica, duas questões devem ser pensadas: a ordem e o progresso. Neste sentido, pensar e repensar a ordem e o progresso no sistema capitalista, foi um dos papéis fundantes da Sociologia como ciência e se a crítica pós-moderna pretendeu romper com a dominação expressa na concepção de *progresso*, com vistas a libertar o sujeito, nesta operação foi contra o

próprio sujeito que ela se insurgiu, na medida em que a impossibilidade de identificar um sentido possível no mundo inviabilizou a libertação do homem de seu eterno presente . “Assim, o sujeito da razão individual tende a tornar-se um ego encolhido, cativo do presente evanescente, esquecendo o uso das funções intelectuais pelas quais outrora era capaz de transcender a sua real posição na realidade”. CARVALHO (2005). Segundo Mônica Carvalho (2005, p. 140)

A sociologia nasce como conhecimento instrumental no sentido utilizado por Adorno e Horkheimer. Instrumentalidade que, por sua vez, se funda na conformação ambígua de sua origem. Produto do pensamento conservador que se opunha à crítica liberal dirigida à tradição, a sociologia emerge como reação ao protagonismo do indivíduo e à negação de toda determinação social. Por meio do resgate de temas e conceitos caros ao tradicionalismo e ao mundo medieval, a sociologia propõe refundar a ordem agora não mais tendo por suposto o seu fundamento natural, mas, como bem dirá Durkheim a propósito da moral laica, tendo como base seu fundamento racional, expresso, em última instância, nas leis sociais.

O alvo principal da crítica pós-moderna está voltada ao modo de produzir conhecimento que se funda no positivismo. Carvalho (2005, p.142), nos diz:

O fato é puro fenômeno e a legitimidade é atribuída ao conhecimento que souber melhor expressá-lo, a ponto de que seja possível assumir a representação do fato como sendo ele mesmo, uma relação estática entre a ciência e o seu objeto, neste caso, entre teoria sociológica e acontecimentos sociais.

Segundo Karel Kosik (1976, p.15):

A práxis utilitária cotidiana cria o pensamento comum – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validez” do mundo real: é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas.

Em uma práxis utilitária o que se gera, é o pensamento comum, ao passo que na práxis revolucionária, somos nós mesmos produtores da realidade onde vivemos, alteramos a natureza e produzimos relações sociais. Assim, se dá o pensamento dialético e sua formação.

Mas, se a sociedade capitalista é o momento histórico vivido pelo sujeito de conhecimento, o seu lugar social, é a classe social e o pensamento de uma época,

são as idéias da classe dominante. A Sociologia Crítica, bem como o pensamento crítico, partem da análise e tentativas de entender a sociedade capitalista, contestando e questionando a Sociologia Positivista. Eneste aspecto, Florestan Fernandes afirma:..."o sociólogo não possui um laboratório", isto é, ele está sujeito às normas e aos critérios experimentais do saber científico e este é um limite à Sociologia, explicando seus avanços e recuos na investigação da realidade..." In: (PARANÁ, 2008 p. 70) Emergir, de uma origem positivista e ultrapassar as fronteiras, na pós-modernidade, para uma Sociologia que rompe com as limitações da fragmentação metodológica entre homem/natureza, sujeito/objeto, fundamentos de uma práxis utilitária para uma práxis revolucionária em que as pessoas são produtoras da realidade, alteram a natureza e produzem relações sociais, levando-se em conta sua classe social, ou seja seu lugar social. São desafios que vem sendo superados pela Sociologia Crítica: "a Sociologia crítica procura separar-se de uma Sociologia positiva onde o senso comum e a rotina diária são fontes de informação e medida última da verdade" (PARANÁ, 2008 p.67) significa dizer, que entre a prática e o modo de interpretá-la há, contradição. O pensamento crítico, ocorre por meio da práxis revolucionária, onde a apropriação do conhecimento se dá através da apropriação do mundo. O conhecimento não é contemplação é sim um esforço supremo de construção. Encontramos (PARANÁ, 2008,p. 71) Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, Sociologia:

Embora os primeiros pensadores tenham se esforçado para enquadrar a Sociologia nos padrões científicos estipulados pelo modelo de análise das Ciências Naturais que a precederam, existem dificuldades relativas à natureza específica do seu objeto e à aplicação do método experimental à ação social. A metodologia de tradição racionalista nas ciências físico-químicas e exatas, pautada na observação dos fatos, sua experimentação e demonstração com controle e verificação dos resultados, testando hipóteses e definindo graus de certeza na universalidade das teorias, não se aplica à Sociologia. Dado o caráter público do método científico e a intersubjetividade própria das Ciências Sociais, a autoconsciência metodológica deve levar a uma verificação que convença racionalmente os outros, assim como ao próprio cientista (PARANÁ, 2008, p. 71)

A Sociologia nasce da teoria do Positivismo formulada por August Comte no século XIX, quando a sociedade era vista como um todo harmônico, através das ideias de ordem e progresso, e também defensor desta ideia original, através da teoria dos Fatos Sociais, Émile Durkheim reforçará as ideias de Comte. Já Max Weber, contestará tais explicações para o funcionamento da sociedade bem como sobre as relações sociais, através da Teoria da Ação Social em que se deve levar

em conta as manifestações sociais e culturais como formas que mudam de acordo com a realidade que as cerca. Contrapõem as ideias de Comte e Durkheim. Estes são os pensadores fundantes da Sociologia Clássica, chamada primeiramente de Física Social. Atualmente se defende que não podemos usar os mesmos métodos aplicados às Ciências Naturais, por exemplo, nas Ciências Sociais. Ainda na (PARANÁ, 2008,p. 71), diz que:

A ciência sociológica na explicitação de leituras sobre o real e em um trabalho de produção de conhecimento social é tão instável quanto a realidade histórica em movimento que se propõe estudar. O real lido pela ciência não está dado, não penetra os sentidos de forma espontânea como supõe o positivismo. É necessário um esforço de questionamento mental incessante da realidade para apreendê-la. O respeito à historicidade da ciência sociológica nas teorias e metodologias que produz mostra uma realidade preta de significados carentes de interpretações e buscando soluções para problemas epistemológicos e sociais. As respostas científicas apresentam-se, às vezes, fugidias dos próprios pensadores e atores sociais na contracena. (PARANÁ, 2008 p. 71)

Na própria Sociologia Clássica, fundada no século XIX, vamos encontrar argumentos contra o Positivismo, em favor da dialética dos fatos, por exemplo. A análise sociológica precisa ser confrontada com a realidade, analisar e partir da realidade, para que assuma as condições e características históricas e científicas como uma Sociologia Crítica. Este é um ponto chave nesta discussão e neste contexto não só do ponto de vista da teoria, segundo Monica Carvalho (2005, p. 147):

Se há um ponto em comum entre a postura de autores como Horkheimer e Adorno, Gramsci, Thompson, Florestan e Lefebvre e a crítica pós-moderna é o fato de explicitarem a determinação social e histórica na produção do conhecimento, mediação relevante por meio da qual se contrapõem ao modo positivista de pensar. Mas se há um ponto que os coloca em total oposição aos que se dizem pós-modernos é que a autodeterminação histórica e social daquele que conhece não se traduz na negação nem da objetividade do conhecimento, nem tampouco da possibilidade de um sentido na história. Ao contrário, é só por meio da crítica à instrumentação do conhecimento dito universal para a reprodução das relações sociais capitalistas que se revelam as contradições entre o “repetitivo e o inovador”, entre “o cotidiano e a história” entre o *realizado possível*. Ao trazer à consciência social o lugar social e o momento histórico em que determinado conhecimento é produzido o que se revela é antes o *sentido encoberto da história e não a negação do sentido*.”

O conhecimento do real desvela o próprio real, traz à luz, através do conhecimento a verdade, por assim dizer. É um jeito bastante iluminista de

interpretar o mundo e de entender e interpretar a produção do conhecimento, mas ainda assim é válido. Este pensamento é ainda fruto da sociedade capitalista moderna/pós-moderna (há controvérsias), onde mantém-se a quase certeza de que o lugar social dos indivíduos está resguardado e fadado à sua pertença a determinada classe social, e onde a práxis revolucionária impele, impulsiona uma noção mesma de sermos produtores da realidade, ou seja, sujeitos da história. Mas por que com o advento da modernidade, descobre-se esta singularidade no campo das ciências sociais, em especial da Sociologia? Somos sujeitos da história? Pois, este momento histórico, é um momento de síntese, na história das sociedades, já que estamos passando por uma grande transição histórico/científica e por que não dizer, planetária.

Nossa consciência está voltada mais para questionamentos sobre as crises sociais que passam desde a fome e a violência até a concentração do capital nas mãos de uma minoria elitizada em muitos aspectos? A Sociologia se prevê nestes contextos, como uma das ciências que dará conta de explicar esta realidade? Estas são questões importantes de nos fazermos nos tempos atuais. A luta de classes no âmbito econômico/social nunca esteve tão forte, apesar das muitas tentativas de desconstrução das ideias de O Capital, de Karl Marx.

A ciência sociológica, nascida com o apelido de física social, tendo como berço histórico o século XIX, nos remete a lembrar que o racionalismo toma mais força ainda (“Penso, logo existo”, Descartes), foram uma espécie de “motor” ao sistema econômico capitalista da época, com base na Revolução Industrial na Europa. A escola surge neste período de maneira a suprir as necessidades das muitas crianças e jovens daquela sociedade, que trabalhavam e precisavam também de instrução.

3.3 - A SOCIOLOGIA CRÍTICA COMO MEIO PARA A PROMOÇÃO DO SENSO-COMUM AO SENSO-CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

É no contexto tecnicista, mecanizado que apresenta-se o ensino da Sociologia, particularmente nos cursos de ensino técnico integrado como meio para a formação de uma visão crítica do mundo. E que visão crítica seria esta? De que trata este objetivo, esta intenção e por que não dizer: esta utopia? Afinal a Sociologia, em sua tarefa de estudar os indivíduos em grupo, em sociedade, como

seres sociais que somos, é mais que uma ciência, pois além de procurar entender com rigor científico através de métodos e técnicas sobre as relações sociais, também deseja intervir na ordem social, sendo assim, as reflexões científicas estão muitas vezes ligadas às intenções práticas.

Levar os alunos(as) à estas reflexões científicas e intenções práticas, são tarefas claras e importantes no ensino da Sociologia como um todo. E quais são então as especificidades do exercício docente nos cursos técnicos integrados? Como usar e quais as metodologias utilizar? É neste sentido, o de dar significado ao estudo da Sociologia no Ensino Médio (no caso dos cursos técnicos integrados), que pode-se falar da “praticidade crítica”. Sim, uma prática, que parte de suportes teóricos aos alunos(as) tais como leituras básicas, aulas expositivas, palestras em um nível de qualificação do discurso e da visão de mundo que sai do senso-comum e caminha na direção do senso-crítico.

Utilizar ferramentas como a internet, por exemplo cabe aqui à uma especial reflexão, no aspecto do utilizar de fato, e não se deixar utilizar.

A era da informação não foi capaz de lidar com dignidade e coerência as necessidades humanas básicas como moradia, saúde e educação. Num mundo tecnologizado, ainda prevalecem a fome, a violência e o descaso com populações inteiras que ficaram a margem do processo do “progresso” e da “evolução”. A fragmentação do conhecimento e o acesso aos saberes nos faz sermos expectadores de uma humanidade desumanizada, de extremos de riqueza e pobreza e a ciência não dá conta de colocar nos eixos tudo com o que mexeu e deixou para trás. Os saberes em caixinhas acirram o processo de separação (apartação) humana, social, afetiva e racional da humanidade.

A separação entre homem/natureza nos leva a conclusão de que os paradigmas conservadores e tecnicistas impostos pelo modelo europeu de racionalidade e exploração e ainda etnocêntrica entre os povos, coloca em xeque os pressupostos dos avanços da tecnologia e da ciência até então em vigor. O cartesianismo serviu e serve a um sistema onde o pensar está reservado para alguns poucos “eleitos” na ordem social. Com essa visão cabe alertar que, “a substituição do Paradigma não é rápida”. A superação de um pensamento mecanicista e especializado requer tempo e profundas mudanças de valores nas pessoas, nas relações e nos significados implícitos em cada uma delas. O preconceito, fruto de visões fragmentadas e colonialistas da realidade são e estão

presentes fortemente na mentalidade social ainda, dentro de um sistema político, social e econômico fragilizado pela rápida urbanização nos países como o Brasil, por exemplo. A que se analisar que a subjetividade humana está no centro destas mudanças paradigmáticas a caminho do entendimento do todo e das partes, da sua composição e de sua complexidade. A educação tem aí um papel fundamental no exercício do ensinar e do aprender a aprender, na reconstrução fundamental de princípios calcados na paciência histórica e na ética planetária.

A visão holística do processo, busca transformar dificuldades em oportunidades, saudades em alegria e valoriza o poder da visão, ou seja, enxerga mais além. Descobre-se isto dentro de si mesmo. O tempo é um “insensível carrasco”. Pergunta-se: qual o real significado da nossa própria existência? Responde-se: nas coisas simples. Na fragilidade, na leveza, na riqueza da terra, nas ondas invisíveis: a comunicação. Os elementos virtuais encurtam as distâncias. A sabedoria está dentro de cada um de nós. Olhar para dentro de si: o que eu tenho feito para ser uma pessoa melhor? Sou mero expectador da minha própria vida? Respeito, carinho e amor aos semelhantes, a tudo que possui vida no planeta.

Portanto, as novas tecnologias devem ser meio para nos libertarmos e ensinarmos nossos alunos(as) a fazerem o mesmo. Tempo este em que devemos aprender com eles também. Eles têm muito a nos ensinar. A não misturar-se mundo real e mundo virtual, pois senão misturam-se os valores: o que era real: o amor, o respeito à diversidade, o amor ao próximo, o respeito por si mesmo, podem ficar invertidos, ao contrário, dando lugar à violência, ao descaso, à negligência social e afetiva. Faremos dos outros coisas, das relações, pedaços de papéis descartáveis. Pois se não sabemos lidar com o virtual, como virtual, o que era real pode ser tratado como uma sombra. Estaremos presos dentro da caverna (o mundo virtual). Pessoas passam a ser fruto daquilo que imagino ser a realidade. A dor e a alegria passam a ser inversões. Ficam dentro das telas dos computadores e ou das telas do cinema. E então, como lidar com estes sentimentos com estes desafios quando eles vierem de verdade? Como lidar com os moradores de rua, que aumentam em número a cada dia, nas ruas centrais de Curitiba, por exemplo? Reais ou virtuais? Como superar o senso-comum, então? Tendo a sala de aula e a educação como ferramentas de mudanças? Em uma abordagem progressista sobre o conhecimento ao aluno é proposto, de acordo com Marilena Chauí (2010, p.18):

Como se pode notar, nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas da aceitação de coisas e ideias que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias. Creemos na existência do espaço e do tempo, na realidade exterior e na diferença entre realidade e sonho, assim como na diferença entre sanidade mental ou razão e loucura.

Dentro do livro “Filosofando” da Marilena Chauí, discorrendo sobre o Mito da Caverna a autora afirma (2010, p.14):

Qual é, pois, a situação dessas pessoas aprisionadas? Tomam sombras por realidade, tanto as sombras das coisas e dos homens exteriores como as sombras dos artefatos fabricados por eles. Essa confusão, porém, não tem como causa a natureza dos prisioneiros e sim as condições adversas em que se encontram. Que aconteceria se fossem libertados dessa condição de miséria?

O Mito da Caverna de Platão, é um marco reflexivo naquilo que se trata do entendimento sobre o papel revelador e libertador da educação. É através desta análise, deste Mito, que vai se tornando possível um diálogo com os alunos(as), no que vem a ser realidade e interpretação da realidade. O professor, que é autoridade pela competência, o educador que direciona e conduz com os alunos o processo, líder, articulador, mediador, deve provocar, através da explicação e contextualização do Mito da Caverna, por exemplo, análises de contexto, buscando o diálogo no processo, revela sua “leitura de mundo”, mas salienta deverá há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela, luta pela democratização da sociedade, portanto da escola através da democratização da eleição dos conteúdos, rompe com o autoritarismo através do diálogo, não trata o aluno (educando) como um recipiente vazio a ser enchido – questão chave do método Paulo Freire. Metodologicamente há uma relação dialógica, séria, exigente e rigorosa. Privilegia a produção crítica do saber. Correspondência dos conteúdos com os interesses do aluno.

Há discussões coletivas de referenciais significativos. Reflexão na e para ação. O diálogo democrático entre professores e alunos, Questionador da realidade circundante, promove o intercâmbio entre os sujeitos do conhecimento. A avaliação segue este aspecto político de superação do estágio do senso-comum, realização pela consciência crítica, avaliação mútua, avaliação para a formação, minimiza a nota em nome da aprendizagem. É urgente a mudança de postura dos docentes na docência como um todo (ensino fundamental e médio). Então, como transformar a educação em uma “ferramenta” de libertação/libertadora na sociedade contemporânea? Voltar a sonhar?

Acreditar em si mesmo e nos seus educandos. A produção do conhecimento é uma “ponte” para deixar a posição de oprimido, que ao libertar-se, liberta o outro e ambos tornam-se sujeitos da sua história. Este papel fundamental da educação libertadora, através dos paradigmas inovadores, nos dá as respostas e aponta caminhos para que se possa trilhar em perspectivas de novas estratégias de ação: aulas mais participativas, conteúdos que tenham SIGNIFICADO ao educando, atividades que promovam o conhecimento. Isto em teoria. Naquilo e diante de que se sonha como algo possível.

No entanto aopassar ao próximo capítulo, estou pensando no seguinte: “Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e a política altamente “desenvolvida” ... (ALTHUSSER, 1980 p. 68), e portanto ao realizar a pesquisa, e observar os(as) alunos(as), vou me dando conta de que “a função social da educação é a de reprodução das desigualdades sociais” (SAVIANI, 1999, p. 31). Isto me leva a refletir sobre a sala de aula como um espaço de simples reprodução dos saberes, por um lado, e olhando de outra maneira, há um espaço a ser trabalhado e a ser ocupado de maneira relevante no sentido de romper com este tradicionalismo escolar, onde até hoje, não passo de mais uma nova escolanovista? E a Sociologia enquanto matéria do Ensino Médio, tem repertório de conteúdo e de estabelecimento pedagógico neste atual contexto para onde lanço meu olhar cotidianamente? Quais são as sombras que passam pelas paredes da Caverna? A escola é a Caverna? A Sociedade é a Caverna? Estamos dentro ou fora da caverna? Prisioneiros ou caminhantes para ver a própria sombra e portanto, o real? Se a escola, realmente se assemelha a Caverna de Platão, entendo que estamos mesmo ainda praticando uma educação frente a um Paradigma Conservador, com abordagem Tradicional (BEHRENS, 2010), a qual simplesmente se reproduz as ideologias e o capital cultural das classes dominantes. Vou caminhando ao próximo capítulo com estas questões, para então analisar o que aparece nos resultados da minha pesquisa.

CAPÍTULO 4: A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: CAPITAL CULTURAL EM DEBATE.

Neste capítulo, apresentarei o desenvolvimento de minha pesquisa e seus resultados, voltando-me a analisar e a interpretar, de modo especial, o capital cultural presente neste contexto; ademais, debatarei sobre de que forma aparece este mesmo capital cultural, ao longo da pesquisa, como um elemento de construção e desconstrução da matéria de Sociologia no Médio Integrado.

4.1 – A FORMAÇÃO DOCENTE E A SUA INTERFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POSTURA CRÍTICA DOS ALUNOS(AS).

Nos esquemas tradicionais estão as imposições de ideias, conteúdos e métodos dos adultos sob as crianças e, portanto, o distanciamento entre a teoria e experiência tornam-se muito grandes. Ensina-se de maneira estática e mecânica, ou seja, os conteúdos, métodos e ideias são acabados em si mesmos quanto ao seu significado e nesta perspectiva tradicionalista entende-se por filosofia da experiência, uma relação direta e próxima entre experiência real e educação. Como resignificar e dar sentido aos conteúdos formais trabalhados na escola frente ao tempo histórico, levando em conta a experienciados estudantes? Numa perspectiva tradicional o problema fundamental contido no movimento existencial do ser, se traduz e se assemelha ao campo de ideias e da filosofia parmenidiana (Parmênides): “o ser é o não ser não é”. A esta linha de raciocínio aproximamo-nos também de Platão (situado duzentos anos após Parmênides) e posterior à ele, Descartes e o método racionalista. A modernidade marca também os processos de ensino-aprendizagem na escola. A educação tradicional está exatamente neste campo metodológico/científico. É necessário, por outro lado, a clareza de que a educação tradicional deve estar de certa forma mesclada e misturada com a educação progressista e que existe uma a ligação orgânica entre educação e experiência pessoal, na construção da educação nova ou educação progressiva (DEWEY, 1979b). O empirismo remonta à Heráclito e à fluidez do movimento existencial do ser. Posteriores ao filósofo pré-socrático, encontraremos Aristóteles, Santo Tomás de Aquino e os empiristas/realistas Bacon, Locke e Humme. Como

pensar a escola na perspectiva dos fluxos? Das mudanças? Esta é uma outra questão central colocada a ser pensada. E no contexto da escola é necessário aprofundar o conceito sobre o que vem a ser a experiência. A experiência navega no fluxo da razão, pois são nas conexões existentes entre as experiências vividas que ocorrem as aprendizagens reais (encharcadas de significado e movimento: o “continuum experiencial”), já que as experiências desconexas são uma característica da educação tradicional em contraposição à educação progressiva, (DEWEY, 1979b) sendo que esta (a progressiva) contém em si experiência e realidade/razão, elementos estes desencadeadores do pensamento reflexivo e com critérios de experiência centrados na continuidade da própria experiência, ou seja, no quanto elas se conectam umas com as outras gerando reflexão. Por exemplo, a experiência pessoal e coletiva das mulheres pré-históricas em relação a descoberta da agricultura. Seu trajeto diário, pelos mesmos caminhos percorridos para coletar frutos, levando consigo seus filhos, em grupos de mulheres que através da experiência do trabalho (coletivo) e experiência da observação (individual e coletiva), descobrem que as sementes deixadas ao longo do caminho, geravam outras plantas e posteriormente outros frutos. Esse acontecimento mudou as condições objetivas (existencial) de vida daquelas populações, que historicamente passam de uma vida nômade para uma vida sedentária e a partir e posterior a isso surgem as cidades e o Estado como instituição reguladora do Poder. É clara também a noção de processo e de “continuum experiencial”, pois, houveram outras experiências que levaram à esta pautadas inclusive na memória histórica daqueles povos.

Trazendo estas ideias para o campo da escola, trata-se de pensarmos sobre as possibilidades de se criar a experiência educativa significativa ou válida. Por isso mesmo o controle social e a autoridade pessoal do professor espera-se reduzida em detrimento do grupo. A interação indivíduo - grupo é uma parte importante na constituição da construção de regras coletivas, portanto do controle social. Sem imposições pelo professor, a aspiração necessária e ideal é tornar a escola um espaço comunitário. O gosto e a relevância do gostar de aprender e o aprender a aprender são atitudes fundamentais no processo educativo da experiência como meio real para a vida escolar comunitária, cercada de vínculos, onde o indivíduo é parte importante na formação do todo. Emerge neste contexto da reflexão grupo-indivíduo o problema da liberdade. A questão colocada acerca da discussão de como gerir a liberdade em favor da aprendizagem e da autonomia do pensar dos

estudantes, na escola e na sala de aula, ainda revela uma crítica profunda aos autoritarismos e aos modelos da escola tradicional do controle social feito pelas imposições, porém uma evidente preocupação de onde e como conquistar o equilíbrio e a garantia da aprendizagem por meio da democracia neste espaço escolar marca a problemática do debate em torno da liberdade. Somente quando se rompe com a disciplina autoritária, e quando aparece a rebeldia é que se abrem as possibilidades para perceber o despercebido. O propósito de uma Educação Progressiva em relação aos estudantes é torná-lo central no processo ensino-aprendizagem, levando-se em conta seus fatores psicológicos e biológicos. Como sujeito ativo, aprende pela descoberta desenvolvendo iniciativa própria. O professor(a) torna-se um “facilitador” da aprendizagem de seus estudantes frente a metodologias centradas nas unidades e experiências em que o(a) professor(a) é um “parceiro” neste processo tendo na escola condições objetivas para provocar experiências de aprendizagens nos estudantes: as experiências atuais dos estudantes são utilizadas como fontes de problemas, pois são os problemas que estimulam para o pensar. Por exemplo, trabalhar-se com a Teoria da Resolução de Problemas em Sociologia: trata-se de apresentar problemas sociais, como desafios aos estudantes através de exercícios escritos: testes de vestibular/ENEM/outros criados pelos(as) próprios estudantes a partir da realidade social, solicitando para que encontrem as soluções para tais problemas. Num primeiro momento fazem este exercício sozinhos, após se faz em grupos e apresenta-se para todos da classe. Nesta metodologia alguns propósitos fundamentais em relação e na relação professor(a)/estudantes: o exercício do protagonismo (juvenil), a autonomia para o pensar, a escuta atenciosa por parte do professor(a), a promoção do debate (dizer a sua própria palavra e escutar-se), a valorização de si mesmo, a valorização das experiências centradas em princípios éticos, a experiência de unir teoria e prática, sentir-se capaz de dar respostas frente às realidades.

Em termos de escola estamos parados no tempo: continuamos com as carteiras enfileiradas em sala de aula, conteúdos absolutamente distantes da realidade, não só dos estudantes, mas da realidade como um todo. Continuamos a reproduzir a cultura dominante dentro da escola. E o pior: os próprios estudantes em muitas situações gostam e preferem este modelo. Agora o melhor: existem sinais fortes de mudanças, existe esperança no “inédito viável”, e crença nas possibilidades de mudanças. Dos casulos (das crises), sairão as borboletas.

O trabalho de uma escola não está reduzido a uma grade curricular, a um acúmulo de disciplinas. Além da coerência própria de cada área do saber, necessita-se muito mais: são as dimensões além dessas lógicas que dão o significado profundo de nosso trabalho. É preciso atribuir perspectivas políticas, estéticas, afetivas, culturais e tecnológicas ao saber para que tenha significado de valores humanos. São essas perspectivas que plasam a realidade, mostrando suas cores e sabores. Nossa sociedade é marcada pela incerteza do saber. Nesses tempos em que os problemas do mundo são sistêmicos, transdisciplinar e, não há como não aprender a trabalhar em grupo, a agir sinergicamente com o outro, multiplicando conhecimentos para um bem comum, negociando e ampliando os espaços de participação. A maturidade de uma escola faz com que ela perceba que a realidade educacional é bem mais complexa nos tempos em que vivemos.

“...pois quando o alunos estudam assuntos distantes de sua experiência, que não despertam curiosidade e estão além do poder de compreensão, tendem a se tornar intelectualmente irresponsáveis, não questionando a significação do que aprendem e para que serve”. (GUASQUE; TESCAROLO, 2008)

4.2 – AS RELAÇÕES PROFESSOR(A) E ALUNO(A) NO COTIDIANO DE SALA DE AULA: O PENSAR CERTO.

Ao colocar o objetivo principal de sua obra: *Pedagogia da Autonomia* (2010), Paulo Freire nos revela que a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos é temática central nestas reflexões. Ele acredita na inconclusão do ser humano, em sua inserção num permanente movimento de procura, onde rediscute a promoção da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, através da educação problematizadora. Insiste que formar é muito mais que treinar. Condena a “ malvadez neoliberal e sua ideologia fatalista e sua recusa ao sonho” (PAULO FREIRE, 2010 p. 14). Ao falar do erro na relação ensino-aprendizagem, nos diz que não devemos absolutizar nossos pontos de vista. Mesmo o acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. Afinal na docência é necessário responsabilidade ética, pois isto conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Não podemos escapar à rigorosidade ética, que para Paulo Freire vem a ser, a ética universal do ser humano: a favor da vida, contra as injustiças, que prima

pela coerência entre falar e fazer, contra a falsidade e a opressão. Esta ética é inseparável da prática educativa. O preparo científico do professor deve coincidir com sua retidão ética. A prática educativa, consiste na ação docente, imbuída de preparo científico somado a retidão ética o que resultará em uma ética universal do ser humano, como aspecto central da prática docente. Neste sentido, o ser humano está vinculado a sua vocação ontológica para o ser mais, através da ética universal dos seres humanos e ainda que homens e mulheres têm uma natureza para o ser mais. O ser humano como “presença no mundo”, constitui-se com o mundo e com os outros. Presença que interfere e transforma o mundo. E nesta mudança é que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor; jamais uma virtude. Somos seres condicionados, mas não determinados. “Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismos, que o futuro é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2010, p.19). “Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a uma realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à sua adaptação e sobrevivência” (FREIRE, 2010, p.20). Tal ideologia tem como sustentação a ideia da ruptura com contextos históricos. Como se os acontecimentos ocorressem “descolados” de um processo histórico. Esta ideologia fatalista, é o desprovimento sócio-cultural das pessoas em uma sociedade que tem por hábito cultural, o consumismo, porta de entrada e talvez de saída também a uma ideologia vigente, própria das classes dominantes em nossa sociedade. Coloca-se como exemplos aqui, pensamentos comuns, de senso-comum, tais como: “o que não tem remédio, remediado está”, ou ainda: “os pobres são pobres, por que são vadios e vagabundos”, ou finalmente: “Deus ajuda, quem cedo madruga”. Em Paulo Freire, este conceito, ou esta ideia sobre o fatalismo social, cabe muito bem acerbado debate sobre as relações professores e professoras e seus alunos e alunas no cotidiano de sala de aula, pois, “não há docência sem discência” (FREIRE, 2010 p. 21). Na relação entre a teoria e a prática na formação docente, se faz necessário refletirmos, de acordo com Paulo Freire. Sobre o “pensar certo”, e neste aspecto, pergunta-se então o que é o “pensar errado” para ele? É, ao que ele chama de educação bancária: a transferência de conhecimentos de forma hierárquica e automática, onde os educandos são considerados como se fossem “copos vazios” a serem enchidos pelo saber dos seus professores(as), ou em outras

palavras, o objeto (o “copo vazio”), recebe o saber e passa a ser considerado um sujeito: um falso sujeito, já que não é considerado alguém, um ser histórico capaz de produzir conhecimento, e uma pessoa não dotada de uma história psico/bio/social, portanto também incapaz de apropriar-se do seu saber. Acredita-se que a relação de ensinar e aprender ocorre exatamente nesta troca de experiências e de conhecimento, sobre a realidade experienciada e vivenciada. Neste ponto sobre as teorias do conhecimento no que diz respeito as relações dos sujeitos em questão, ressalta-se a relevância das posturas de professores e professoras frente aos seus alunos e alunas: “ Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2010 p. 23). Ora, senão, o ensinar não seria um campo de possibilidades para a produção e a construção do conhecimento, e portanto, a educação não passaria de mero treino de técnicas, dada a impossibilidade do diálogo.

No pensamento de Jürgen Habermas (1968, p. 49):

A “racionalização” de Max Weber não é apenas um processo a longo prazo da modificação das estruturas sociais, mas também ao mesmo tempo “racionalização” no sentido de Freud: o verdadeiro motivo, a manutenção da dominação objetivamente caduca, é ocultado pela invocação de imperativos técnicos. Semelhante invocação é possível só porque a racionalidade da ciência e da técnica já é na sua imanência uma racionalidade do dispor, uma racionalidade da dominação .

A citação acima explicita a ideia em que a relação entre as técnicas e a ciência produzem ideologias dominantes, tendo por fio condutor a racionalidade produzida ao longo principalmente do século XIX, onde andam de mãos dadas, em favor da exploração capitalista. Uma citação preciosa para o tema eu está em questão nestes escritos. Afinal, em uma escola técnica de Ensino Médio, pode ou não realmente formar consciência crítica? Se no século XIX, a racionalidade a qual se refere Habermas, buscando Weber, neste diálogo, era voltada aos exageros da lógica capitalista industrial, tanto quanto hoje podemos afirmar o mesmo, ou algo parecido? Se pensarmos nesta linha condutora, concluiremos pela afirmação ou pela negação de possibilidades de formarmos jovens críticos num contexto de escola técnica, na atualidade?

O aprendizado tem a ver com criatividade, e tem portanto a ver com curiosidade epistemológica, ou seja, uma curiosidade que leva a uma produção do conhecimento problematizadora e não bancária (fruto do falso ensinar). O

aprendizado tem a ver com rigorosidade metodológica, em que o educador(a) democrático(a), crê em que ensinar e aprender criticamente, é possível, e assim os educandos vão se transformando em reais sujeitos do conhecimento, da construção da sua própria história: “em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser”, pois faz parte do trabalho docente não somente “encher os copos vazios”, de acordo com a visão bancária, mas ensinar a “pensar certo”. Os professores(as) que fazem discursos dialéticos mas agem mecanicistamente, se parecem com papagaios, ou seja, repetem o que outros disseram e portanto, só sabem ensinar a repetir ideias descontextualizadas da realidade social. Paulo Freire (2010, p.27-28)

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, as vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. Por isso é que pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheio de si mesmo.

O ato de ensinar, e portanto no mesmo instante, o ato de aprender, entre professores(as) e alunos(as) sugere e exige a humildade e o reconhecimento em si mesmo da inconclusão humana, e ela, a nossa inconclusão, que é uma de nossas bonitezas nos leva a sermos seres históricos, interventores do mundo para conhecê-lo. Conhecer o mundo, no ato de ensinar e aprender, ocorre também através da pesquisa, pois ensinar exige pesquisa, para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar as novidades do mundo. E aqui cabe uma análise sobre o trabalho do professor(a), novamente: levar os alunos(as) do senso-comum ao senso-crítico, ou, da curiosidade ingênua a curiosidade epistemológica. E é neste campo, que o papel do professor pesquisador, entra em cena. Neste caso, o pensar certo para o professor(a) é, respeitar o senso-comum em que está imbuído, envolto, o educando/aluno(a) e desta forma, estimular o conhecimento e a leitura crítica do mundo, com base na paciência histórica para que haja uma superação deste pensamento comum, chegando-se assim ao senso-crítico. O saber descontextualizado, gera aprendizados descontextualizados, o que caracteriza, as aprendizagens por repetição e sem significados relacionados ao real. Ensinar exige criticidade por parte dos professores(as): na superação do senso comum ao senso crítico, ou quando a curiosidade ingênua, que continua a ser curiosidade se critica, tem-se o papel mais importante e central do professor(a) no ato de ensinar/aprender,

tendo-se em vista que esta passagem, não ocorre automaticamente, e ocorre no tempo histórico promovendo o desenvolvimento da curiosidade crítica, que é por sua vez insatisfeita e inconclusa. O pensar certo, requer profundidade na compreensão e interpretação dos fatos. Pensar certo, é fazer certo, e isto significa ter e agir de maneira coerente entre a teoria (o que se fala) e a prática (o que se faz, no campo das ações). O professor(a) coerente é aquele que ensina criticamente, estimula e respeita seus alunos(as) e junto com eles segue no campo da paciência histórica, portanto, ensinar não é mera transferência de conhecimentos. Ensinar exige gostar de gente, respeito a autonomia do ser educando, bom-senso, humildade, tolerância, e de maneira central neste processo, exige apreensão da realidade, bem como a curiosidade e a convicção de que as mudanças são possíveis. O que propicia um permanente movimento de busca? “Todo professor(a), necessita conhecer as diferentes dimensões que, caracterizam a essência da prática...”, através da consciência de que somos seres inacabados: eu sei, que não sei, e o que preciso saber. Essa consciência do inacabamento do ser humano, como ser universal, e portanto ético e estético leva a compreensão de que a capacidade de aprender é que resultará na transformação da realidade, para nela interferir através das diversas formas de relações existentes entre si, no mundo. Para mudar o mundo e desejar isto, se faz necessário, esperança e vontade. A crença de que isto é possível. A presença vai se tornando convivência, e este conviver, ou viver junto, faz com que os sujeitos envolvidos fiquem imersos, dentro dos contextos aos quais estão relacionados, a sua realidade vivida e de vida: torna-se, “o saber da história como possibilidade e não como determinação”. O professor(a) deve filosofar sobre a educação, pois não é possível o sonho sem a boniteza, pois ensinar é ensinar a leitura e a escrita da palavra, é ensinar a cidadania. Amar sem medidas o ser humano e a vida, é condição primordial, para se estar em sala de aula com os alunos(as). Acreditar em uma escola diferente, em uma prática diferente são reflexões importantes na construção de uma postura para a visão crítica na prática educativa de sala de aula, também. Motivar a curiosidade dos(as) alunos(as), para que se possa estimular a imaginação dos alunos(as), a intuição, as emoções, a capacidade de comparar, “na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. E chega-se, então à reflexão de que ensinar é uma especificidade humana: o (a) professor(a), que não leva a sério sua formação, que não estuda com rigorosidade e disciplina, e que não se esforça para estar a altura dos seus

desafios e do seu trabalho, não tem força moral e nem ética para liderar as atividades de sua sala de aula. Deve também, estar atento a leitura político/pedagógica que o entorno faz acerca de suas atividades com seus alunos(as), neste sentido “quanto mais solidariedade exista entre o(a) professor(a) e seus alunos(as) no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. O ensino, que está conectado com o educar, remete a um dos fatos pedagógicos mais importantes na relação professor/aluno: que educar/ensinar é um ato político. E assim sendo, tem como elemento central neste âmbito a capacidade de escuta, sobretudo do professor. A escuta atenta, leva ao respeito e a compreensão do mundo que o cerca e que cerca os seus alunos(as). Como seria possível ensinar democraticamente, educar para a transformação, sem desenvolver a postura comprometida com o outro, que é ser mais, sem colocar-se como ouvinte: de si mesmo e dos alunos(as)? A escuta, é desencadeadora de processos de aprendizagem, onde há lugares privilegiados e espaços que se abrem ao bem querer e ao diálogo.

O compromisso que se estabelece no campo político, é com a transformação do mundo. A sala de aula, não é um espaço hierárquico, de simples comandos e ações de autoritarismos, feito no processo bancário de transmissão de conhecimentos. Nesta relação entre professores(as) e alunos(as), é um espaço político/pedagógico, já que a educação é ideológica. E como e em que medida a educação é ideológica? E vem a pergunta: “Por que é que o aparelho escolar é de facto o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas e como é que ela funciona?” (ALTHUSSER, 1980, p. 62). E passamos às tentativas de análises: concordo quando leio e reflito que a grande maioria dos Aparelhos Ideológicos do estado, sejam eles, quais forem se direcionam para um mesmo lugar: a reprodução das relações de produção, ou seja, das relações de exploração capitalista. O recheio mais importante, desta “massa” é a ideologia, a ideologia própria de uma sociedade dividida em classes.

A nossa sociedade ocidental moderna, exige uma reflexão sobre esta relação, por ser ela o cerne de outras indagações, praticamente em rede: Técnica e Ciência como Ideologia na Modernidade, na qual envolve também a relação indivíduo/sociedade.

Na teoria marxista sobre o Estado, está presente a metáfora do edifício, onde a infraestrutura ou a base econômica, e a superestrutura, que comporta em si

mesma dois níveis ou instâncias: jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia. Nesta teoria, Marx desenvolveu um conceito chamado de Aparelhos Ideológicos do Estado. E o que são eles? “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediatos sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER 1980, p. 43). Nesta teoria, a Escola tem um papel dominante. Ora, a escola é um Aparelho Ideológico, pois, funciona pela ideologia dominante. Neste sentido tem-se a dizer, que a escola contribui para reforçar as relações de exploração capitalista, na medida em que ensina a reprodução das relações de produção; ensina também a cada indivíduo o papel que deve desempenhar na sociedade de classes. Segundo Althusser (1980, p. 82):

Toda a ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas antes de mais a relação imaginária dos indivíduos com as relações que delas derivam. Na ideologia o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem.

Na citação, Althusser refere-se a sua tese primeira, onde é referida ao objeto que é representado sob a forma imaginária da ideologia.

Na sua segunda tese, Althusser, afirma: “uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. Esta existência é material.” (ALTHUSSER, 1980, p. 84). A Escola, como Aparelho Ideológico do Estado, ensina, reforça e reproduz estes significados da ideologia: seu poder imaginário e seu poder material, nas condições de vida e sobrevivência das pessoas em sociedade.

4.3 - A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA CRÍTICA NA GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

O tema Ensino Médio Integrado, que se refere ao ensino médio vinculado organicamente à formação técnica para o trabalho, vem sendo bastante explorado por pesquisadores da área da Educação (CÊA, 2006; ALVES e RADO, 2007; CARDOZO, 2008; CANALI, 2009; GARCIA, 2009; KUENZER, 2009; BATISTA, 2012; entre outros inúmeros estudos apontados por estes mesmos autores) a partir das diversas regiões brasileiras e suas experiências na implantação desta

modalidade de ensino, debatendo assim, a legislação, seus avanços e retrocessos enquanto uma forma de preparar mais especificamente o jovem para o mercado de trabalho, em que está presente toda a recuperação histórica do ensino técnico e médio no Brasil, e os limites e fragilidades deste modelo de ensino médio atual.

Portanto, de uma maneira geral, estes estudos apontam primeiramente para a importância de uma legislação específica para a educação profissional. Alguns autores, inclusive, pensam o modelo educacional brasileiro desde o período colonial até os dias atuais. Mas, o destaque se dá pós LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) Lei n.º 9394/96, em especial, com a reforma da educação profissional pelo Decreto federal n.º 2208/97, num ambiente político de tendência neoliberal, que de certa forma desvinculou o ensino médio do ensino técnico (BATISTA, 2012, p.3), depois da experiência “não positiva” da proposta de ensino técnico integrado, posta em prática no Regime Militar brasileiro (1964-1985).

Entretanto, será a sua posterior substituição pelo Decreto n.º 5154/04, agora sob o governo do Partido dos Trabalhadores, que de maneira mais consciente, o debate sobre o ensino médio integrado passa a ser revisto e colocado em prática sob novas perspectivas. Este último decreto pleiteou novamente a “integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo” (CANALI, 2009, p.17), dando assim, mais clareza quanto à possibilidade de se ofertar um curso técnico integrado ao ritmo do ensino médio. De maneira mais concreta, então, as instituições de ensino passaram a ofertar o Ensino Médio Integrado. Tal modalidade de ensino proporciona aos educandos obterem, além do certificado do Ensino Médio, um diploma de ensino profissionalizante específico, que os tornaria “mais aptos e preparados” para o mercado de trabalho, tendo a oportunidade, inclusive de realizarem estágios supervisionados obrigatórios durante este período de formação.

Sob esta legislação de 2004, o *Grupo Marista* de ensino particular em Curitiba, Paraná, passou a oferecer em uma de suas instituições, a partir de 2007, também a modalidade de Ensino Médio Integrado na qual “em quatro anos, os alunos cursam as matérias específicas do curso técnico escolhido [Administração ou Informática] além das disciplinas obrigatórias de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, seguindo todas as exigências do Ministério da Educação e

Cultura (MEC) e da Secretaria Estadual de Educação”¹. E será, a partir da experiência desta instituição, que este trabalho discutirá o papel da Sociologia inserida no seu currículo, como parte da formação do jovem para o mercado de trabalho.

Assim, este estudo quer ser uma contribuição de reflexão ao tema, a partir da perspectiva da disciplina Sociologia inserida no currículo de formação do Ensino Médio Integrado, dentro de uma instituição de ensino específica. Questiona-se, então, qual o papel da Sociologia nesta modalidade de ensino médio técnico?

Os autores citados passaram a discutir, também, os avanços ou retrocessos destes decretos, frente às experiências concretas do ensino técnico e médio nas diversas unidades da federação brasileira, em especial em escolas públicas, sob contextos históricos específicos de crescimento e crises da economia, e as orientações políticas dos governos federal e estaduais. De forma geral, a conclusão centra-se na dificuldade de uma formação humana integral e crítica dos jovens inseridos nesta modalidade de ensino, frente a um sistema econômico capitalista de forte tendência concentradora de renda e de divisão social, que necessita constantemente de mão-de-obra barata, mas preparada e produtiva.

Quanto a este ponto, uma questão de base que se coloca, é de como a preparação para este mundo do trabalho está se dando nas instituições de ensino, isto é, como simples aspecto mercadológico de preparar “mão-de-obra” jovem e qualificada ou também com a preocupação com a formação integral e crítica deste indivíduo? Neste sentido, como a disciplina de Sociologia, obrigatória no Ensino Médio, pode contribuir, a partir de seus conteúdos curriculares, a proporcionar aos educandos a refletirem este mesmo mundo do trabalho ao qual estão sendo preparados por um determinado curso técnico?

Outros pontos em comum dos estudos, sobre o Ensino Médio Integrado, demonstram a necessidade de se repensar o próprio papel da educação “média” no Brasil, enquanto fase final do ensino básico obrigatório, seus limites e fragilidades. As reflexões apontam para os ganhos de um ensino médio integrado, mas igualmente salientam os desafios da formação integral humana nesta modalidade de ensino, frente ao modelo econômico vigente, em que cabe a cada classe social tem um papel específico nesta sociedade, e a “cada tipo de escola” formar estes

¹ Fonte: <http://www.tecpuc.com.br/cursos/integrados/index.php> (Acesso em: 01/08/2012)

indivíduos de acordo com sua posição social (trabalhadores x elites dirigentes). Como se observa nestes estudos, um viés teórico marxista acaba direcionando as reflexões reais sobre a educação e o mundo do trabalho.

Porém, de uma maneira geral, a preocupação destes autores os quais é de pensar a escola enquanto uma instituição capaz de formar para o trabalho enquanto fator educativo, que possa proporcionar a reflexão e construção de um sujeito completo (de ordem política, econômica, científica, social e cultural). Uma escola que busque uma articulação consciente que proporcione aos jovens a possibilidade lutar pelos espaços no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos (CARDOZO, 2008; GARCIA, 2009). E a disciplina de Sociologia deve proporcionar esta articulação entre o mundo do trabalho e sua reflexão sobre o ser neste mundo do trabalho.

Portanto, questiona-se, se é possível pensar ou propor um Ensino Médio e Técnico juntos e que não signifiquem unicamente o fim dos estudos para estes estudantes, colocando-os no mercado de trabalho, e conseqüentemente, seja possível que estejam preparados para, caso desejarem, o ingresso numa universidade, ou mesmo, complementando seus estudos, e principalmente, aptos para agirem de forma consciente e participativa para o bem da sociedade.

4.4 A SOCIOLOGIA CRÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

4.4.1 A questão histórica

O estudo da sociedade, sempre interessou a vários intelectuais, desde a Antiguidade Clássica da História, mas até o início do século XIX, não existia ainda uma ciência da sociedade, contudo sob a efervescência política e social da Revolução Francesa e das mudanças radicais fruto da Revolução Industrial, ou seja, entre a consolidação do capitalismo e o acirramento da luta de classes surge a Sociologia.

Os três pensadores que podem ser considerados os pais da Sociologia, Marx, Weber e Durkheim deram uma dimensão científica à disciplina e estudaram de forma sistemática as normas e regras que regem as relações sociais e a sociedade como um todo. Para eles, era necessário entender e explicar as relações de poder e as relações econômicas, sociais e ideológicas que se construíam no mundo

capitalista. E assim, em suas reflexões vamos encontrar como um aspecto relevante de análise, e porque não dizer um “lugar analisado”, o mundo do trabalho e mais amplamente as relações de trabalho.

Na abordagem tradicional de educação, o aluno é passivo, ou seja, não participa do processo de construção do conhecimento, pois este é visto de maneira fragmentada. Não se focaliza o processo, mas apenas o produto. Isto significa que a visão de pessoa e de mundo é autoritária, pronta e acabada. Portanto, o educando é visto como simples receptáculo de conteúdos (pois não há produção de conhecimento). Esta mentalidade se reflete no papel do professor, que é um “apresentador e um repetidor” de conteúdos. Quanto mais conteúdo puder e souber passar, mais “competente” parecerá. Isso se reproduz no campo da metodologia de “um ensinar dentro das caixinhas” o que leva ao isolamento de cada disciplina (a fragmentação em si). A avaliação neste sentido tem como finalidade óbvia testar se o aluno consegue “repetir” os conteúdos repassados. A escola é nesta abordagem tradicional uma reprodutora de modelos sociais estabelecidos. Na abordagem tecnicista, o aluno é um expectador da realidade. O professor é um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema institucional imposto.

As transformações teóricas e práticas da relação pessoa/natureza, educando/professor e conhecimento estão, cada vez mais, sendo repensadas e reavaliadas, devido ao modelo de desenvolvimento que implicou mais prejuízos ao meio ambiente e as próprias relações humanas, do que avanços em um mundo melhor.

4.4.2 O ensino da Sociologia

É neste contexto que se apresenta o ensino da Sociologia, particularmente nos cursos de ensino técnico integrado como meio para a formação de uma visão crítica do mundo. E que visão crítica seria esta? De que se trata este objetivo, esta intenção e por que não dizer: esta utopia? Afinal, a Sociologia, em sua tarefa de estudar os indivíduos em grupo, em sociedade, como seres sociais que somos, é mais que uma ciência, pois além de procurar entender com rigor científico através de métodos e técnicas sobre as relações sociais, também deseja intervir na ordem social, sendo assim, as reflexões científicas estão muitas vezes ligadas às intenções

práticas para o bem estar social de todos.

Levar os estudantes a estas reflexões científicas e intenções práticas são tarefas claras e importantes no ensino da Sociologia como um todo. E quais são, então, as especificidades do exercício docente nos cursos técnicos integrados? Como usar e quais as metodologias utilizar? É neste sentido, o de dar significado ao estudo da Sociologia no Ensino Médio (no caso dos cursos técnicos integrados), que se pode falar da “praticidade crítica”. Uma prática, que parte de suportes teóricos, como leituras básicas dos clássicos, aulas expositivas, palestras em um nível de qualificação do discurso e da visão de mundo que sai do senso-comum e caminha na direção do senso-crítico. Penso em atuar em sala de aula de maneira que possa juntos com meus(minhas) alunos(as) possa criar condições de pensamento reflexivo e perceptivo em relação aos contextos da realidade social. Estar em sala de aula para mim, é algo extremamente específico no todo da minha profissão como professora de Sociologia e como educadora marista, no sentido da postura educativa: com isso quero dizer que busco na educação um viés emancipatório, libertador e não simplesmente repetidor e tradicionalista. Tomo bastante cuidado ao falar do tradicionalismo, pois dele também extraio minhas aulas expositivas, as quais valorizo muito. Creio que ensinar, pressupõe o falar, o expor e o se expor, em conhecimentos teóricos e científicos e também enquanto pessoa: o ser e estar no mundo. Aos meus(minhas) alunos(as), tento expor-me em vários aspectos, tendo em vista que quero deles um aumento da maneira de perceber-se no mundo através da matéria de Sociologia. Trabalho com aulas expositivas, textos científicos e sobretudo com a possibilidade de romper com certos paradigmas, por exemplo tirando-os de sala de aula, para o que eu chamo de “trabalho de campo”. Visualizar, tatear, olhar, ouvir, enfim usar os sentidos em favor da aprendizagem é algo importante diante do que pretendo com eles. Outra questão central aqui, para além do que já posicionei, é o trabalho com projetos em sala de aula. Os projeto na sala de aula e na escola, necessitam, precisam da interdisciplinaridade e aí está um dos pontos chave para se colocar nos contextos atuais, de maneira mais crítica. Trabalhar em grupo e com mais de uma possibilidade de abordagem teórica, é fundamental para se abrir e se fechar ciclos de aprendizagem. Na sociedade em que vivemos, encontramos uma complexidade imensa de saberes, possibilidades e um mundo adiante cada vez mais complexo. Tal complexidade, que exige o que eu chamo de profundidade, necessita de parcerias e abertura da visão de mundo. Mais

importante que a quantidade de conteúdos, é a profundidade com que se trabalha estes conteúdos. Estes seriam alguns dos objetivos da Sociologia também no Ensino Médio. Quero destacar aqui, como mais um exemplo a utilização da internet. Cabe aqui uma especial reflexão, no sentido de utilizar de fato este instrumento, e não se deixar utilizar por ele. Fala-se aqui sobre a contradição entre mundo real e mundo virtual. A forma como alunos (as) utilizam ou são utilizados no ciberespaço, nas redes sociais como um todo. A Sociologia como disciplina que busca transcender o senso comum para aproximar-se do senso crítico, pode valer-se desta ferramenta, a internet, para pesquisas, debates no mundo virtual das redes sociais, preparação de trabalhos e aprendizagem real, de forma sempre problematizadora, por parte dos estudantes e professores, que têm por ofício o estudo e a produção de conhecimento real e não mera reprodução deste conhecimento.

A proposta seria buscar partir da realidade social e particular do estudante e daí, avançar e aprofundar as teorias necessárias para a construção da reflexividade. Uma aula sobre violência e direitos humanos, por exemplo, pode ficar apenas em seu caráter teórico, mas cabe ao professor (a) levar os estudantes ao que chamamos de “praticidade crítica”, de por meio do conhecimento proposto, problematizar sua própria vida, suas experiências frente ao tema, buscando compreendê-lo e propor alternativas de ação que vise a ampliação dos direitos humanos, o combate concreto da violência etc. Para isto, propostas de atividades devem ser encaminhadas, como através de trabalhos em grupos sobre sub-temas ligados ao tema geral de tal forma que os próprios alunos (as), cheguem a conclusão de que é necessário compreender a teoria e passar para a prática.

Neste sentido, citamos um exemplo concreto que trouxemos para a sala de aula alguém que trabalha como catadora de papel para falar de seu dia-a-dia. A discussão de direitos humanos e violência foram pensadas de forma real e concreta. Este é um passo real e importante no sentido do avanço para a criticidade da realidade. Enfim, “romper barreiras” trazendo pessoas que possam dar testemunhos sobre suas vidas, são formas de transformar o conhecimento.

Segundo BEHRENS (2010), um dos grandes méritos deste século, sem dúvida, é o fato de os homens terem despertado para a consciência da importância da educação como necessidade para viver com plenitude como pessoa e como cidadão de uma sociedade; pensar na educação implica refletir sobre os paradigmas que caracterizaram o século XX e a projeção das mudanças paradigmáticas no

início do século XXI. Sobretudo nas relações humanas que contém em si a subjetividade.

Num mundo onde o avanço tecnológico é preponderante e avançado, ainda prevalecem a fome, a violência e o descaso com populações inteiras que ficaram a margem dos benefícios destes avanços.

A separação entre homem/natureza nos leva a conclusão de que os paradigmas conservadores e tecnicistas impostos pelo modelo de racionalidade e exploração colocaram em xeque os pressupostos dos avanços da própria tecnologia e da ciência até então em vigor. Mas a superação de um pensamento mecanicista e especializado requer tempo e profundas mudanças de valores nas pessoas, nas relações e nos significados implícitos em cada uma delas. O preconceito ao novo, frutos de visões fragmentadas da realidade, está presente fortemente na mentalidade social, e impregnado no sistema político, social e econômico. Porém, a que se propor que a subjetividade humana está no centro destas mudanças paradigmáticas a caminho do entendimento do todo e das partes, da sua composição e de sua complexidade.

As forças produtivas dentro da sociedade capitalista atuam de forma a impor seu modelo de consciência e de ação, limitando qualquer outra possibilidade de mudança. Para BOURDIEU (2009, p. 296):

Em termos mais precisos, é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas [...]. Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função.

E como demonstra Bourdieu (2009), o sistema de ensino contribui de maneira significativa para a reprodução da “estrutura das relações de classe”. A reprodução cultural e social e da ordem estabelecida das classes dominantes, através da escola é um tema bem conhecido.

Apesar disto, a educação deve ser vista como um direito humano e irrestrito, assim sendo, dar visibilidade a este direito, é fundamental. Os fatores de pobreza e desigualdade em nossa sociedade, postos pelos indicadores sociais, como o Índice

de Desenvolvimento Humano (IDH), nos mostram a importância do debate sobre a educação como forma de construção de caminhos de superação dos desafios de um mundo do trabalho meramente mecanicista e alienante. A educação, neste aspecto, não apenas como “reprodução das estruturas sociais”, mas de problematização e proposição de vias alternativas.

Mas, por que o Ensino Médio está em foco em nossa sociedade? Vários aspectos institucionais começaram a valorizar ou mesmo repensar o papel do ensino médio. A Constituição “cidadã” de 1988, a LDB, n.º 9394/96, com uma nova concepção de educação básica, a universalização do Ensino Fundamental, a emenda constitucional n.º 59/2009 em que a educação básica obrigatória passa a ser agora dos 4 aos 17 anos, Resolução 12.796/2013 e o novo PNE (Plano Nacional de Educação) são marcos da importância de se valorizar a educação. Conclama-se, agora, que sentido daremos a valorização do ensino no Brasil? Neste aspecto, segundo KUENZER (CONAE 2010, p. 63 *apud* KUENZER, 2010, p.859):

O ponto de partida para esta análise é a política que orienta a estruturação do novo PNE no que diz respeito ao ensino médio: a sua universalização com qualidade social, por meio de ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

Portanto, o desafio ora colocado para o Ensino Médio é a sua universalização. E uma pergunta: o Ensino Médio, assim colocado no PNE, vai formar para o mundo do trabalho ou para o ingresso na universidade? Seria isto dicotômico? Ora, formação da consciência crítica se dá em um movimento contraditório. Pois, a medida em que o estudante deverá ser inserido no mundo do trabalho, dentro das forças produtivas do sistema capitalista, também fará uma análise crítica do próprio sistema. O ensino da Sociologia, neste sentido tem repertório, condições e base para contribuir nesta promoção do senso comum ao senso crítico. Eis, o papel fundamental do ensino da Sociologia e o que se quer dele nos Cursos do Ensino Médio Integrado. O salto da consciência ingênua, para a consciência crítica do estudante.

A educação do jovem frente ao mundo do trabalho é de fato um desafio autêntico e atual, para os educadores em geral. Fala-se, neste sentido, do fortalecimento da pedagogia participativa: a educação que deve ser tratada como

formação de cidadania, necessita de currículos próximos a realidade dos jovens e suas demandas.

A cultura recupera a centralidade e alteridade do ser humano, e através da matéria de Sociologia, essa ideia pode transformar-se em realidade. Ela pode dar aos jovens estudantes o que se chama de protagonismo juvenil, aprendizado para o pensar e meios para eliminar todas as formas de discriminação. Quer se formar cidadãos através da educação. Esse é o papel prioritário da educação como promoção da vida e da criticidade, e da inclusão.

Os processos educativos que reproduzam o sistema capitalista, que é linear e que cria continuamente o desequilíbrio, portanto a exclusão social, cultural e econômica, nada tem a contribuir para com a formação do senso-crítico dos jovens. Serão meros reprodutores da cultura do consumo. A Televisão e a Internet, como instrumentos de reprodução do conhecimento, querem formar pessoas consumistas. Mas sabemos que é a cultura em sua especificidade que pode trazer a formação da criticidade, frente aos problemas que ela mesma enfrenta, imbuída de subjetividade.

Os currículos na matéria de Sociologia no Ensino Médio integrado, voltados para o debate crítico e o aprofundamento da cultura brasileira, são meios objetivos na direção da crítica e auto-crítica do jovem e o mundo do trabalho.

4.4.3 A Sociologia no ensino médio integrado: As informações obtidas através das entrevistas com alunos do 2º ano de Informática (Ensino Médio Integrado).

No primeiro ano de formação do Ensino Médio Integrado, apliquei o questionário com 30 dos(as) meus (minhas) alunos(as) na metade do 2º ano de Informática (Ensino Médio Integrado) no ano de 2013, no final de setembro, questionando se consideraram os conteúdos da disciplina de Sociologia relevantes para compreender a sociedade e o mundo do trabalho na qual estão inseridos. Esta é uma das sete turmas de Ensino Médio Integrado que entraram no ano de 2012, neste estabelecimento de ensino particular, em Curitiba. No plano anual curricular da disciplina de Sociologia, seus conteúdos buscam ter sempre um caráter crítico e problematizador da realidade, valorizando o aluno como agente transformador da própria história

E por fim, a maioria dos estudantes ainda está no “tatear” pedagógica naquilo que consiste o objetivo da Sociologia Crítica em si. Isto se considera normal se

levado em conta que estão principiando seus estudos no Ensino Médio.

As discussões propostas sugerem a importância de uma visão crítica da realidade por parte dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado, bem como o papel da matéria de Sociologia neste contexto, visto que o sentido do mundo e das coisas surge das ações permanentes e de trocas mútuas, imbuídas de objetividade e também de subjetividade, mediadas e transformadas pela cultura. Nesse sentido, precisamos formar nossos estudantes para a consciência crítica em prol da própria emancipação, visto que as mudanças motivadas pela ciência ocorrem em um mundo inseparável do ser.

Assim, devemos nos colocar de maneira crítica frente a uma sociedade do ter, que forma para o consumismo, tornado o ensino da Sociologia um meio de equilíbrio entre a ciência e a experiência humana pois, negar a relação entre a teoria e a prática ou “a efetividade de nossa própria experiência o estudo científico” (TESCAROLO, 2008).

A Sociologia Crítica pode contribuir para a formação do senso crítico dos estudantes do Ensino Médio Integrado frente aos atuais desafios das relações do mundo do trabalho contemporâneo, pois realiza-se também em um contexto de sala de aula, nas relações de ensino-aprendizagem através de metodologias participativas, onde se prioriza, além do conhecimento científico, o protagonismo juvenil. Para Gasque e Tescarolo (2008, p. 149):

O docente, inspirado pela ciência da educação, poderá assim deliberar, julgar e decidir “as ações a serem adotadas no seu processo educacional” (Gauthier et al., 1998, p. 394), desenvolvendo a ‘sabedoria prática’ (phronêsis) proposta por Aristóteles, que dotará o professor de “perspicácia e sagacidade, antecipação e senso de oportunidade”, presentes “no devir e na ação” e atuando permanentemente no território do rolífico e do multirreferencial, “do dúbio e do equívoco”, de modo a permitir que o professor se adapte “à simultaneidade e à imprevisibilidade das situações” (p. 361-362), tão freqüentes no enfrentamento educacional cotidiano.

Esse papel fundamental do educador/docente revela-se de importância relevante, em uma sociedade de metamorfoses contemporâneas, onde o ter está à frente do ser. A Sociologia Crítica e seu ensino, tem como objetivo primeiro, uma consciência voltada para a cidadania no que se refere aos educandos na construção da sua emancipação.

Ao iniciar o processo de pensar a minha pesquisa, tentei me preocupar e ter bastante cuidado com a formulação das perguntas, já que seus objetivos específicos

estão centrados, em: compreender a relação entre a Sociologia Crítica e a construção do senso crítico dos estudantes, analisar o ensino de Sociologia nos cursos profissionais do Ensino Médio Integrado, caracterizar a contribuição de Paulo Freire no âmbito da pesquisa sobre a construção da consciência crítica no Ensino Médio Integrado e problematizar se a presença da Sociologia no Ensino Médio Integrado contribui com a construção da formação político/cultural dos estudantes.

O questionário foi direcionado aos alunos(as) do Ensino Médio Integrado do segundo ano, na época (final de setembro de 2013). O questionamento principal: como chegar a investigar com certo grau de profundidade, sobre a formação do senso-crítico dos (as) alunos(as)/ Em que devo ficar centrada e quais formas de perceber, se a maneira como eles vêem, se vêem e entende o mundo e suas relações estão se alterando a partir do tempo em que começam a estudar Sociologia no Ensino Médio? Qual o grau de dialogicidade se consegue atingir durante as aulas de Sociologia? Tendo se chegado a uma conclusão em relação as perguntas que foram em número de sete, então, houve uma seleção por blocos, com o critério quanto a tentar perceber o nível de criticidade, se os alunos(as) percebem qual o objeto de estudos da Sociologia e de qual é e como se constrói o seu capital cultural. Desta maneira, a seguir temos uma análise crítica quanto ao resultado da pesquisa feita.

Este estudo, ao perceber o nível de criticidade dos(as) estudantes, bem como tentar perceber de que maneira eles se colocam diante do pensamento teórico e se tem clareza do objeto de estudo da Sociologia e ainda ,de que maneira está sendo construído o seu capital cultural, se deparou com muitas respostas parecidas, mas também com algumas respostas que chegam no nível da reflexão do ser e estar no mundo. Bastante interessante e animador de se ler e analisar tais dados. Quanto ao nível de senso-crítico, ao serem indagados de que maneira pensam o mundo, também sobre as três formas que mudaram seu jeito de pensar desde que passou a estudar nesta escola e se estudar Sociologia mudou sua visão de mundo, os estudantes responderam que “o mundo está em constantes mudanças e é desigual”, “passaram a se perceber mais maduros, ou em nada ter mudado e ter aberto a mente”, e metade dos estudantes afirmaram positivamente quanto a Sociologia ter promovido uma mudança em sua visão de mundo. Na busca da análise sobre a presença do senso crítico nos estudantes do Ensino Médio Integrado, através do ensino da Sociologia, remonta-se aos conceitos e os princípios teóricos e práticas da

formação do senso-crítico, a partir dos conceitos e fundamentações sobre a consciência crítica em Paulo Freire. Falar nisto, significa falar em criticidade. Quando se volta para este critério de discussão dentro do contexto da pesquisa: a criticidade, se faz necessário entendermos de que maneira a essência da educação está na dialogicidade. Paulo Freire nos diz (2011, p. 109):

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

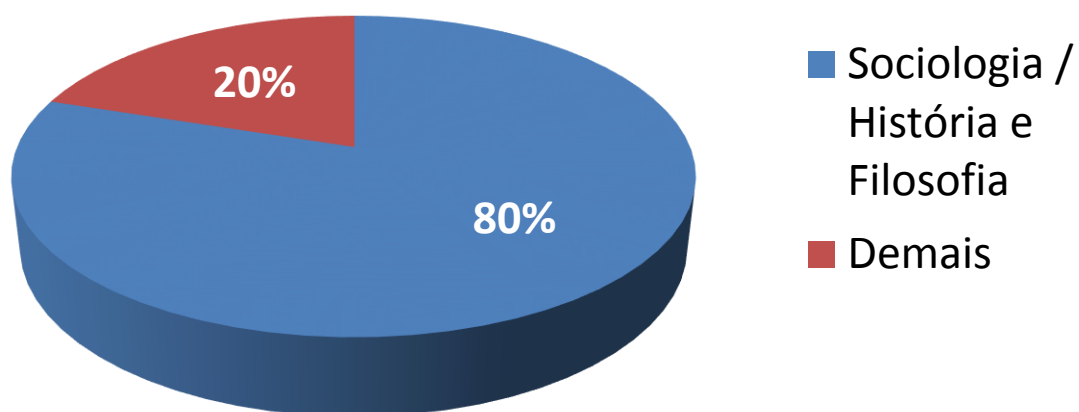
Tem-se aqui acima na citação, uma incrível definição sobre o que vem a ser a educação problematizadora, que é uma parte fundamental para a formação dos vários níveis da consciência crítica a qual quer-se analisar. E o que é a educação problematizadora? É o que Paulo Freire chama de o “ pensar certo” , onde o ensinar não significa transferir o conhecimento, mas sim criar meios e possibilidades para a sua produção ou construção. Percebe-se aqui a total importância do diálogo, na formação dos sujeitos críticos? Dos sujeitos em questão, os(as) alunos(as) do Ensino Médio Integrado? Afinal, ao longo da pesquisa fui encontrando caminhos teóricos e práticos para responder eu mesma, muitas destas perguntas.

Quanto a forma como os estudantes se colocam diante do pensamento teórico e se tem clareza do objeto de estudos da Sociologia, em relação as matérias as quais mais gostam na escola, em primeiro lugar está a matéria de História, segundo Robótica e Sociologia aparece em 70% das respostas. Em um universo de 30 entrevistas, 6 estudantes responderam que gostam da área de humanas e da Sociologia, pois a matéria os faz pensar. As demais respostas nesta pergunta demonstram que a matéria de Sociologia não tem inserção e não é relevante na formação dos(as) alunos(as). Este fato, me leva a reflexão de que é necessário mudar as metodologias e as estratégias do Ensino da Sociologia, na série pesquisada, no caso, o segundo ano do Médio Integrado e para aquele contexto em 2013. Tenho o entendimento que na relação ensino-aprendizagem, o foco do processo está sobretudo na aprendizagem e no aluno(a), então as metodologias utilizadas, bem como as estratégias de ensino e a competência teórica e prática na escolha dos conteúdos centrais devem ser revistas. Neste sentido o papel do professor(a) é fundamental em situações variadas em relação ao ensino e

especialmente aqui, onde a intenção pedagógica é a releitura de mundo por parte do aluno e a formação de uma percepção crítica em relação ao entorno.

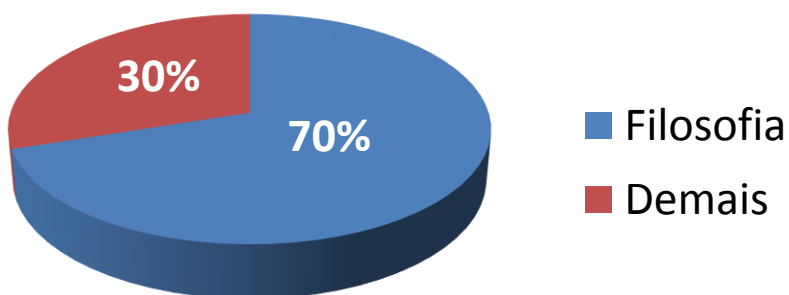
Sobre a pergunta quais matérias poderia estudar juntas e relacionadas, disseram em 80% das respostas que são as matérias de Sociologia, História e Filosofia. E quanto com quais outras matérias combina a Sociologia, disseram que combina com Filosofia (aparece 21 vezes), com História (11 vezes), pois para eles existe notoriamente uma relação entre os conteúdos.

Questão 4: Entre as matérias que você estuda, quais você aglutinaria, ou seja, quais poderia estudar conteúdos juntos, relacionados ao mesmo tempo?

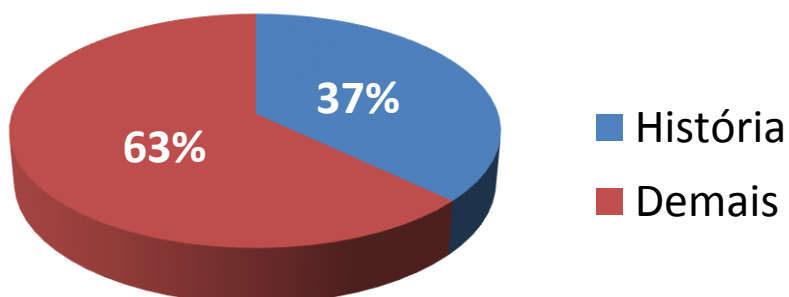


Questão 5) Combina com Filosofia (aparece 21 vezes) e História (11 vezes), pois existe notoriamente uma correlação entre os conteúdos;

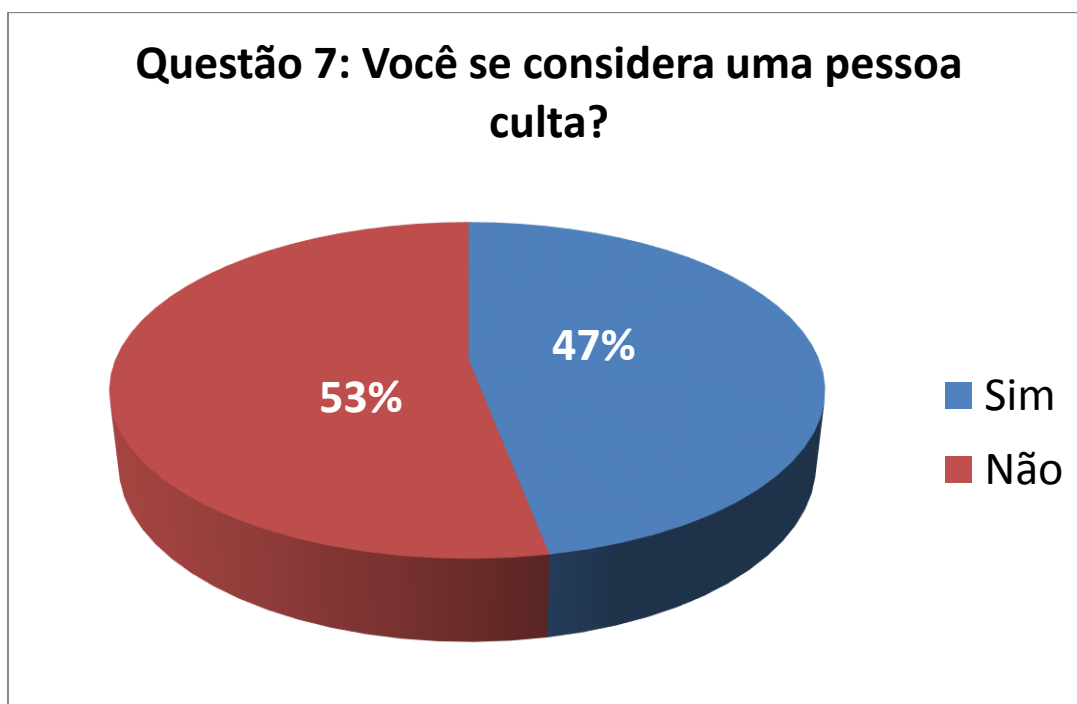
Questão 5: Em que momento e com quais outras matérias combina a Sociologia?



Questão 5: Em que momento e com quais outras matérias combina a Sociologia?



Questão 6) Dos 30 estudantes entrevistados, 15 disseram que sim;



Em relação a questão do quanto os(as) estudantes se consideram pessoas cultas e o por que, dos 30 entrevistados, 14 disseram que sim: escuta música, lê livros e não assiste TV, se relaciona com seu meio cultural, costuma ler e entender o mundo de uma forma mais aberta, por ser uma pessoa boa e honesta e por que adquire novas informações constantemente. Ao analisar estes dados, a compreensão sobre as particularidades contraditórias que o fenômeno contém, buscam na formulação da pergunta buscar perceber o quanto, a classe social do sujeito pesquisado poderia interferir em sua resposta e para onde ela caminharia. É extremamente relevante a resposta, relacionada ao aumento da cultura e não assistir TV, por exemplo. Bourdieu nos mostra, (2009, p.306):

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição de capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura, que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante de modo de inculcação familiar.

A TV, como meio formador de opinião, tem um cunho ideológico fortemente arraigado na cultura brasileira. Ao falarmos em ideologia, me recordo do quanto as pessoas na nossa sociedade “curtem” as novelas globais: forte veículo formador de opinião e de consciências não críticas, voltadas ao senso-comum. Logo, ao me deparar com respostas deste tipo, a sua relevância no sentido de confirmar se o aluno(a) está de fato formando senso-crítico através do ensino da Sociologia no Ensino Médio Integrado, é afirmativa. Sim, ele está formando senso-crítico. Sua percepção de realidade, vai se construindo de maneira diferenciada em relação ao seu habitus e portanto em relação a distribuição do capital cultural de sua classe social. A escola se mostra, como uma reprodutora da cultura dominante, através da legitimação do capital cultural, como nos afirma novamente Bourdieu (2009,p.307):

Logo, as classes e as frações de classe mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo o valor escolar e o rendimento social dos títulos escolares. Tal sucede porque, em virtude de pequena autonomia real de um sistema escolar incapaz de afirmar a especificidade destes princípios de avaliação e de seu modo próprio de produção das disposições cultivadas, a relação entre ações pedagógicas exercidas pelas classes dominantes pode ser entendida por analogia com a relação que se estabelece, no plano econômico, entre modos de produção de épocas diversas, ou seja, quando por exemplo em uma economia dualista, os produtos de um artesanato tradicional encontram-se submetidos às leis de um mercado dominado pelos produtos em série de uma indústria altamente desenvolvida.

O que produzimos em sala de aula, muitas vezes são produtos em série de uma indústria altamente desenvolvida? Eu diria que sim, se levarmos em conta todos os nossos planejamentos e suas amarras, os horários os quais seguimos, os formatos de aulas os quais ainda preparamos. Nossos modelos de escola ainda são repetitivos e de repetição, centrado em um paradigma conservador com abordagem tecnicista. É, pois, desta maneira que a escola, reproduz a cultura das classes dominantes. Ao ler as respostas da pesquisa feita com (os) alunos(as) do Ensino Médio Integrado, aos quais lanço um olhar diário e constante aos meus alunos(as) e os observo: como se dá e vai se dando a passagem do senso comum ao senso crítico? De que maneira a consciência ingênua, vai se transformando em consciência crítica? Estas são observações constantes e presentes na minha percepção em sala de aula e na minha atenção em sala de aula. Durante estes dois anos de pesquisa, olhei, conversei, debati, analisei, critiquei, mudei meus focos, revi posturas, sempre com base na relação entre o ensinar e o aprender. Algo marcante nesta busca é, novamente, a compreensão sobre o que vem a ser a educação problematizadora, que é um dos pontos mais fundamentais e marcantes na teoria de Paulo Freire, (2011 p.115):

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens... Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação sem esta não há verdadeira educação.

Pensarmos a importância da ligação entre o capital cultural adquirido em cada classe social e a implicação disto, na formação do senso-crítico é fundamental, pois na relação entre as práticas culturais e o nível de instrução no que se refere a distribuição do capital cultural, ao qual se refere Bourdieu, (2009, p.296), fala que:

a parcela daqueles que receberam de sua família uma iniciação precoce em arte, aumenta bastante quando eleva-se o nível de instrução, quanto ao nível de código genérico e específico da obra e o domínio que o expectador possui dos instrumentos de apropriação disponíveis.

Neste sentido, voltamos à reflexão sobre o quanto a escola é reprodutora da cultura dominante nos aspectos, e ainda em Bourdieu (2009, p.296), nos diz:

o museu que delimita seu público e que legitimando sua qualidade social apenas através de seu nível de emissão somente porque pressupõe a posse de um código cultural mais ou menos complexo, e mais ou menos raro e necessário ao deciframento de obras expostas, constitui em certo sentido o limite a que tende a ação escolar,

Ou seja, ao ler e analisar que entre meus alunos(as) pesquisados(as), 47% se considera uma pessoa culta, pois escuta música, lê livros e não assiste TV, é fundamental levar em conta que em uma sociedade dividida em classes, este capital cultural é distribuído de forma bastante desigual entre os jovens das diferentes classes sociais. Bourdieu (2009, p. 306):

Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiaridade insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição do êxito da transmissão e da inculcação da cultura .

E, portanto, segundo a citação acima, vejo reafirmado que, tanto mais se percebe culto, aquele(a), que se vê mais ou menos dominando os códigos da cultura dominante, para uma sociedade capitalista. Sempre é bom lembrar, que a pesquisa foi feita em novembro de 2012, e que estes mesmos(as) alunos(as), seguem na formação do seu capital cultural, onde a escola tem um papel crucial para eles neste processo. A pergunta chave neste ponto da reflexão e análise da pesquisa e que me fiz ao decorrer deste momento é: qual a importância do habitus, na distribuição do capital cultural entre as classes sociais? Se levarmos em conta que o habitus, é construído na família, podemos pensar que cada vez mais o papel da escola está forte na transmissão da cultura dominante me questão. Ir ao cinema, ouvir música, viajar, ler, são de fato práticas sociais, culturais e educativas construídas na família ou a escola tem por papel, sinalizar, orientar e fortalecer tais práticas? Obviamente, vamos encontrar estas respostas ao observar e notar no alunos(as) os seus valores mais queridos(as): os rendimentos sociais dos títulos escolares.

Não cheguei a uma conclusão do quanto isto é bom ou não, mas percebo o quanto isto é relevante e delicado na minha discussão sobre a formação do senso-crítico de meus alunos(as). Na medida em que percebo nitidamente que eles se encontram, pessoas mais críticas, por outro lado, me deparo com as contradições. Em Marx (2009, p. 667) está escrito:

O capital que fornece em troca da força de trabalho se converte em meios de subsistência, cujo consumo serve para reproduzir músculos, nervos, ossos e cérebro do trabalhador existente e para gerar novos trabalhadores... O consumo individual do trabalhador constitui fator da produção e reprodução do capital, processe-se dentro ou fora da oficina, da fábrica, etc... Pouco importa que o trabalhador realize seu consumo individual tendo em vista sua própria satisfação, e não a do capitalista. As bestas de carga saboreiam o que comem, mas seu consumo não deixa, por isso, de ser um elemento necessário do processo de produção. A conservação, reprodução da classe trabalhadora, constitui condição necessária e permanente da reprodução do capital.

Sim, existem similaridades e contradições contidas nas afirmações de Marx, em relação a reprodução e a distribuição do capital cultural das classes sociais, explicadas por Bourdieu no sistema escolar, pois, os moldes das escolas ainda se assemelham aos das fábricas do século XIX, na Europa. A palavra reprodução e reproduzir, marcadamente volta ao meu contexto de pesquisa e análise e no que diz respeito à analogia da escola com a fábrica, mesmo nos dias de hoje. A idéia da reprodução está primeiramente colocada em Marx e “pula” para o campo de análise de construção do senso crítico como uma possibilidade no campo social e cultural. Ao usar o conceito de reprodução, me lembro da repetição própria do capitalismo industrial fordista que vai ele mesmo inventar o modelo de escola ao qual seguimos até os dias de hoje. E assim também e através desta escola, a repetição e a imitação dos modelos da classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso começar, contando sobre algumas constatações que construí nestes dois anos de estudo, pesquisa e observações prático-teóricas no campo da Sociologia da Educação. No meu ofício como socióloga e como professora de Sociologia, fui desvelando em mim mesma e através da minha prática de sala de aula e na escola como um todo, uma série de reflexões, na medida que eu ia me deparando com as teorias colocadas em aulas do mestrado pelos(as) professores(as), nas intervenções dos (as) meus colegas de mestrado, mas sobretudo dos meus alunos(as). Reflexões estas que me levaram a mudanças no meu jeito de me relacionar com aquilo que no início de 2012, eu apelidava de objeto de estudo: meus alunos(as) e a formação do senso crítico desta juventude no contexto de sala de aula, no Ensino Médio Integrado, que significa o Ensino Médio Profissional, ou seja, que prepara ao mercado de trabalho.

Assim sendo, naquele início de caminhada dentro do mestrado, me ative em me concentrar nas aulas teóricas dos(as) meus professores(as) e então veio a primeira auto-observação: quem sou eu no papel de aluna? De que maneira eu mesma me comporto? E segui me observando e registrando minhas reações e estudando as teorias propostas. Fui aos poucos me desafiando nas seguintes questões: como levar as teorias aprendidas nas aulas do mestrado para a sala de aula e colocar em foco a análise e observação do nível do senso-crítico dos meus alunos(as), agora finalmente, de maneira científica? Em que medida eu poderia desenvolver metodologias para a sala de aula onde pudesse vincular teoria e prática no sentido da práxis educativa? Por onde começar? Sempre tentei me colocar, como alguém que é sujeito pesquisador que cuida dos seus sujeitos pesquisados (os alunos e alunas). Fui aos poucos, devagar e “degustei” estes saberes e esta aprendizagem, durante dois anos. Sofri bastante também. Me descobri uma professora despreparada em muitas questões teóricas. Descobri que eu teria que começar quase do zero para aprender através da minha escrita a sistematizar minha prática (que foi ao que me propus primeiro, ao me decidir pelo mestrado). Os impactos foram acontecendo lentamente e atentamente em mim mesma e de mim para mim mesma.

O primeiro e marcante acontecimento contextual foi minha ida para o Congresso Internacional Marista de Educação, ocorrido em julho de 2012, na cidade

de São Paulo. Lá estando, passei um dia inteiro do Congresso participando de palestras de um dos conferencistas que eu acompanho em debates, textos e livros, faz mais de 20 anos. E sempre e a todo momento eu estava conectada ao meu mestrado e a pesquisa na qual me propus a fazer: medir se a Sociologia no Ensino Médio Integrado é capaz de contribuir com a formação do senso crítico dos meus alunos(as).

Foi fruto destas palestras deste conferencista em especial, que voltei inquieta, mexida e disposta a colocar em prática, o que eu havia ouvido e vinha estudando no campo da Sociologia da Educação, até então. Comecei em preparar outras aulas. Aulas voltadas para o aprofundamento sobre o tema: a cultura e a perda da historicidade nos tempos atuais. Era um feedback, uma primeira síntese que acontecia comigo, em relações às minhas reflexões tanto no campo da prática e do meu empirismo, quanto das novas teorias que eu fui agregando ao meu saber fazer e transformando em teorias reflexivas e em teorias sociológicas. Meu sujeitos pesquisados finalmente se transformavam, em “sujeitos dotados de realidade sociológica” Bourdieu/Passeron (2010, p.47). Foi uma alegria poder sentir estas mudanças, estas transformações e entender que a Sociologia Crítica, através de uma metodologia dialética, aplicada diretamente em sala de aula, pode sobremaneira, alterar a consciência crítica dos(as) e alunos(as). Então vamos aos fatos, acontecimentos e mudanças promovidas.

A primeira forma de tentar chegar a algo que trouxesse a Sociologia Crítica para o debate, foi promovendo diálogos com os(as) alunos(as) em relação ao contexto que cerca a escola. E rapidamente, juntos descobrimos que em nosso pátio havia o rio mais poluído da cidade de Curitiba, o Rio Belém. Como ocorreu esta descoberta? O que eu fiz nas aulas, para suscitar estes debates? Parti de aulas expositivas e teóricas sobre cultura e a perda de historicidade nos tempos atuais, reflexões estas que trouxe do Congresso Marista ocorrido em São Paulo. A partir destas aulas expositivas, somei e apliquei uma metodologia de ensino chamada: Teoria da Resolução de Problemas em Sociologia (que aprendi no X Seminário Nacional de Sociologia e Política da UFPR), com professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e das escolas estaduais da cidade de Campinas/SP, em outubro de 2012. Os(as) alunos(as), levantaram problemas sociais e deveriam apresentar soluções para estes problemas. Fiz um ensaio e tentativas, destas duas metodologias. Eu queria perceber até onde eles conseguiam

ver a realidade que os cerca. Um problema apontado várias vezes e com relevância por eles, foi a situação do Rio Belém. Neste contexto, trouxeram também dados, informações e possíveis soluções para o problema da poluição do rio. Alguns grupos de alunos(as) das primeiras séries conseguiram já na época, problematizar a questão do rio, trazendo as soluções para o campo sócio-ambiental. Falaram por exemplo para além da questão da poluição, também sobre as pessoas que moravam nas suas margens, principalmente os moradores de uma comunidade muitíssimo pobre que fica também no contexto da escola. Pronto! Este foi um fio condutor, para que eu pudesse, mais de perto, aprofundar meu olhar aos meus sujeitos pesquisados e sua capacidade de transformar seu olhar sobre a realidade. Formulei, a partir destas aulas com os alunos(as) dos primeiros anos, agora no segundo ano do Ensino Médio Integrado, um projeto em favor da revitalização do Rio Belém. Realizei a escrita deste projeto em dezembro de 2012, com base em todo o contexto escrito acima e bastante inspirada nas aulas do mestrado, nas palestras do conferencista do Congresso Marista de Educação em São Paulo e nas aulas teóricas e práticas em sala de aula. No ano de 2013, lançamos o Projeto, batizado por nós e REVITALIZE Rio Belém e alguns alunos(as), dos segundos anos da época, formaram uma comissão permanente em relação ao projeto. Este projeto, está em andamento na escola, a dois anos e cada vez mais, alunos(as) se envolvem de maneira fixa e comprometida em relação a causa do Rio Belém. Estão aprendendo a fazer história e que a historicidade se constrói através das permanências e das rupturas que são necessárias que façamos para criar o conhecimento. Vão aprendendo que na era da informação, só podemos gerar o conhecimento, quando conectamos as informações através do diálogo, dos debates, da escuta atenta, da escrita, etc. E, sobretudo, que é este conhecimento que muda nossas vidas. Se não mudar nossas vidas, não se trata de conhecimento e sim de mera reprodução de informações que outros passaram para nós.

Outra experiência que vivi neste contexto que envolve a pesquisa, foi algumas reflexões trazidas por meus alunos(as) que neste ano estão cursando o quarto ano de Informática do Curso Integrado. Estes alunos(as) não foram alvo da minha pesquisa, mas me surpreendi alegremente, quando me deparei, com o que ouvi e vi em sala de aula, durante apresentações de um trabalho, onde a dinâmica proposta por mim, foi a seguinte:

Existe nitidamente em mim e nos meus alunos(as) um reconhecimento de

mudanças em relação ao nosso espaço de produção de conhecimento, que é a sala de aula. Tornei-me, nestes dois anos, menos autoritária, mais participativa, mais aberta à escuta, menos arrogante e menos medrosa também. Me via muitas vezes no embate com os(as) alunos(as), por puro medo de ser questionada e de sentir vergonha disto. Consegui junto com eles, ir rompendo estas barreiras, me desamarrar um pouco mais das opressões impostas pelo dia a dia de uma escola. Me sinto mais feliz, mais comprometida e menos angustiada, pois vejo no olhar da maioria dos meus alunos(as) que eles realmente gostam da minha presença junto deles em sala de aula.

Concluo, tendo em vista os objetivos que tracei inicialmente: perceber quanto a importância dada pelos(as) alunos(as) para a matéria de Sociologia e também em relação ao capital cultural em debate. E neste sentido percebi que não, a Sociologia ainda não é uma matéria relevante para todos(as) os meus(minhas) alunos(as) dos Cursos Médios Integrados do TECPUC. Com base na minha pesquisa, percebi que existe um lento movimento nesta direção e que me cabe aqui dizer, de uma possível crescente empatia com a matéria, porém esta empatia é lenta e muitíssimo vinculada a certas práticas pedagógicas comuns do dia a dia da sala de aula: a empatia com o(a) professor(a), com o repertório cultural trazido pelos(as) alunos(as) da sociedade como um todo, pela influência que a mídia exerce na sua formação de opiniões e mais fortemente, em relação às opiniões da família em relação ao que vem a ser: às matérias mais importantes ou não. As informações resultantes da pesquisa comprovam estas afirmações. Quanto ao capital cultural, concluo que houve um aumento de consumo material, de coisas como roupas de grife, tênis de marca, celulares e afins. Alguns grupos de alunos(as) manifestaram neste tempo de dois anos e meio, uma sutil curiosidade por ler mais, viajar mais, conversar mais com pessoas que pensam diferente deles(as) e se envolver em projetos na escola e fora dela, como exemplo do Projeto REVITALIZE Rio Belém. Mas se está longe de que a Sociologia por si mesma, tenha conseguido criar tais mudanças. Conseguirá, sim, desde que possamos focar cada vez mais na interdisciplinaridade comprometida com o conhecimento e com a formação do capital cultural, mas levando-se em conta que o capital social deste alunos(as) está enraizado na família (obviamente) e na sociedade do consumismo. As mudanças requerem muita energia, crença no possível, no real e muitas horas de preparos de aulas, que possam desencadear a curiosidade, aguçar a mente para o novo e para o diferente.

Requer energia para promovermos mudanças, pequenas, mas significativas na aprendizagem dos jovens. Tenho como aliado primeiro, meu Plano de Aulas e no mais, é seguir sonhando e sonhando junto com mais quem quer que seja e que venha.

Minhas certezas: de que existem possibilidades de muitas mudanças e de alterações dos níveis de consciência do senso comum ao senso-crítico, quando temos a real vontade de mudanças e quando acreditamos que é possível mudar, através de uma prática pedagógica onde exista seriedade acadêmica, pesquisa e estudo, planejamentos adequados e o envolvimento com os(as) alunos(as) através do diálogo. Produzi, e estamos produzindo juntos, eu e meus alunos(as) através destes projetos, um novo jeito de pensar a escola, as teorias ensinadas na escola e sobretudo, estamos lendo e relendo juntos o mundo.

Minhas dúvidas: por que as pessoas todas, especialmente os(as) professores(as) que estão nas escolas não buscam mudar os modelos existentes? Mudar aqueles modelos de repetição e opressão, onde nada se ensinam e não se propõem aos novos desafios educacionais, apenas se repetem as práticas dominantes do sistema capitalista.

Minhas buscas: encontrar-me com as outras variadas formas de ensinar e aprender, tanto em sala de aula quanto fora dela, que tragam a consciência crítica cada vez mais à tona. Vivenciar espaços educativos onde fazer Sociologia da Educação seja meio para que os sujeitos históricos carregados de historicidade e embuídos da sua cultura, revalorizem a sua história, para através dela, criar sensibilidade e novas leituras de mundo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, Wilson J.M.; RADO, Sonia C. As políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado no Paraná: Limites e Possibilidades. PUC-PR, **Educere**, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-295-01.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. São Paulo. Brasiliense, 1985.

BATISTA, Ubiratan A. D. Ensino médio integrado: limites, anseios e perspectivas no contexto da formação profissional. **IX Anped Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3293/215>>. Acesso em: 04 ago. 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2010

BOURDIEU, Pierre CHAMBOREDON Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo/ Metodologia da Pesquisa na Sociologia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, et al. **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1986.

BRASIL. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997.

BRASIL. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Documento Base.

CABRAL, Neto Antonio. **Política Educacional Desafios e Tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CANALI, Heloisa H.B. **A trajetória da Educação Profissional no Brasil e os desafios da construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. FAE, UFMG, Simpósio, 2009. Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2012.

CARDOZO, Maria J.P. Barros. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades**. GT09, Trabalho e Educação, Anais da 31ª Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

CARVALHO, Mônica. GEOUSP – Para as novas gerações: a atualidade da Sociologia Crítica. **Espaço e Tempo**, São Paulo: n. 18, p. 139 - 153, 2005.

CÊA, Geórgia S.S. **A reforma da educação profissional e o Ensino Médio Integrado: Tendências e Riscos**. In: Anped, 29, 2006. Anais da Anped. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt09-2565--int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

CHARTIER, R. **Formação Social e Habitus: uma leitura de Norbert Elias**. In: A História Cultural. Lisboa, Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14.ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

CODATO, A. N. **Political Transition and Democratic Consolidation: Studies on Contemporary Brazil**. New York: Nova Science, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, BARBARA. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FROMM, Erich. **O Mêdo à Liberdade**. Rio e Janeiro: Zahar editores, 1970.

GASQUE, Kelley C. G. D, e TESCAROLO, Ricardo. **Por uma Pedagogia do Equilíbrio**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 139-150, jan./abr. 2008.

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GUEVARA, Ernesto. **Obra revolucionária**. México: Ediciones Era S.A., 1967, pp.637-38.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1994.

HISTEDBR *online*, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 08 ago. 2012

IGLESIAS, Francisco. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

JORGE, Simões J. **A Ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

KONDER, Leandro. **Marx/ Vida e Obra**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia (org.) **Ensino Médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação**. 2011-2020. São Paulo: Cortez, 2009.

LIZÂNIAS, Pedro Antonio. **História da Civilização Ocidental**. São Paulo: FTD, 2004.

MACHADO, Neto A. L. e MACHADO, Neto Zahidé. **Sociologia Básica**. São Paulo: Saraiva, 1987.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I /Karl Marx- 23ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 2v.: (966p.).**

MELO, Mª Tereza Leitão de. **Reformas da educação Básica- a que veio ?** In: Revista PUCVIVA nº 14 . Out. A Dez. de 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. MEC-USAID. In: LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO. **Navegando pela História da educação Brasileira**. Campinas.

MISUKAMI, M. G. Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU/EDUSPE, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MORAIS, Fernando. **Olga**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1986.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à Construção de um Saber Pedagógico**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares da educação básica sociologia**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

Superando a Década Perdida? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

TOURAINÉ, Alain. **Como sair do liberalismo**. Tradução: Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: UnB, 1999.

WEBER, Max. **Essais sur La théorie dala science**. Paris: Plon, 1965.

ANEXO - QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA ELABORADA

- 1) De que maneira você pensa o mundo?
- 2) Desde que você começou a estudar no TECPUC, escreva três formas de pensar que mudaram na sua vida.
- 3) Quais matérias você mais gosta no Colégio? E por que?
- 4) Entre as matérias que você estuda, quais você aglutinaria, ou seja, quais poderia estudar conteúdos juntos, relacionados ao mesmo tempo?
- 5) Em que momento e com quais outras matérias combina a Sociologia? Por que?
- 6) Estudar Sociologia, mudou sua visão de mundo? Escreva três exemplos.
- 7) Você se considera uma pessoa culta? Por que?