

A FIGURA DO NARRADOR COMO INSPIRAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LA FIGURA DEL NARRADOR COMO INSPIRACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA DOCENCIA DE SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

THE FIGURE OF THE NARRATOR IS AN INSPIRATION FOR TEACHING PRACTICE IN THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN BASIC EDUCATION

DOI:

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2024.v17.e024001>

Artigo

Recebido: 19/04/2023

Aprovado: 05/02/2024

Publicado: 13/05/2024

Antonio Aparecido Teixeira^a

 <https://orcid.org/0000-0001-7107-2560>

^a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: aat.antonio@gmail.com

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de natureza exploratória que verificou como o atual processo de socialização desenvolvido no ciberespaço se relaciona com o interesse e desempenho dos jovens alunos do Ensino Médio na educação estadual básica de São Paulo. Foi usada a metodologia de análise qualitativa com as técnicas da pesquisa bibliográfica e da observação direta extensiva com aplicação de um questionário. O desenvolvimento do presente trabalho permitiu notar um fenômeno no qual ocorreu a substituição da prática da narrativa, existente na Europa durante o período medieval, pela informação divulgada pela imprensa, situação que pode ser considerada similar a encontrada pelo Ensino de Sociologia na Educação Básica com a utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC). Constatou-se na enquete que existe um movimento de procura por novos espaços de sociabilidades em que expressem a condição juvenil e possam aprender com a utilização dos recursos existentes no ciberespaço, porém preferem realizar cursos e interagir de forma presencial, resultados não previstos nas hipóteses que as sociabilidades desenvolvidas por meio das TIC estejam relacionadas aos índices de evasão e desempenho escolar insatisfatório, tampouco que as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da escola tradicional se mantêm interessantes e gerando significados para os jovens alunos. Mesmo diante do caráter exploratório, concluiu-se que embora as TIC sejam valiosas para a aprendizagem dos alunos, não substituem as sociabilidades presenciais, porém outros estudos se fazem necessários para a obtenção de dados que favoreçam novos entendimentos sobre o problema analisado.

Palavras-chaves: Narrativa, Educação básica, Sociologia.

Resumen: Este artículo forma parte de una investigación exploratoria que verificó cómo el actual proceso de socialización desarrollado en el ciberespacio se relaciona con el interés y el desempeño de jóvenes estudiantes de secundaria de la educación básica estatal en São Paulo. Se utilizó la metodología de análisis cualitativo con las técnicas de investigación bibliográfica y observación directa extensiva con la aplicación de un cuestionario. El desarrollo del presente trabajo permitió advertir un fenómeno en el que la práctica de la narrativa, existente en Europa durante el período medieval, fue sustituida por información difundida por la prensa, situación que puede considerarse similar a la encontrada por la Enseñanza del Sociología en la Educación Básica con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se encontró en la encuesta que existe un movimiento de búsqueda de nuevos espacios de sociabilidad en los que expresen su condición juvenil y puedan aprender del uso de los recursos existentes en el ciberespacio, pero prefieren tomar cursos e interactuar de manera presencial, resultados no previsto en las hipótesis de que las sociabilidades desarrolladas a través de las TIC están relacionadas con tasas de deserción y rendimiento escolar insatisfactorio, ni las prácticas pedagógicas desarrolladas en el espacio escolar tradicional siguen siendo interesantes y generadoras de significado para los jóvenes estudiantes. Incluso dado el carácter exploratorio, se concluyó que si bien las TIC son valiosas para el aprendizaje de los estudiantes, no reemplazan la sociabilidad presencial, pero son necesarios otros estudios para obtener datos que favorezcan nuevas comprensiones del problema analizado..

Palabras clave: Narrativa, Educación básica, Sociología.

Abstract: This article is part of exploratory research that verified how the current socialization process developed in cyberspace relates to the interest and performance of young high school students in basic state education in São Paulo. The qualitative analysis methodology was used with the techniques of bibliographical research and extensive direct observation with the application of a questionnaire. The development of the present work allowed us to notice a phenomenon in which the practice of narrative, existing in Europe during the medieval period, was replaced by information disseminated by the press, a situation that can be considered similar to that found by the Teaching of Sociology in Basic Education with the use of Communication and Information Technologies (ICT). It was found in the survey that there is a movement to search for new spaces of sociability in which they express their youthful condition and can learn from the use of existing resources in cyberspace, but they prefer to take courses and interact in person, results not foreseen in the hypotheses that the sociabilities developed through ICT are related to dropout rates and unsatisfactory school performance, nor do the pedagogical practices developed in the traditional school space remain interesting and generating meaning for young students. Even given the exploratory nature, it was concluded that although ICT is valuable for student learning, it does not replace face-to-face sociability, but other studies are necessary to obtain data that favor new understandings of the problem analyzed.

Keywords: Narrative, Basic education, Sociology.

Introdução

A consolidação do modo de vida urbano nos países europeus que se renderam a proposta do liberalismo econômico nas últimas décadas do século XIX, contribuiu para que o fenômeno da dispersão entre os indivíduos, antes vivenciada na rotina dos feudos distantes entre si, ocorresse na forma de multidão anônima que circulava nas cidades.

Com isso, tornou-se obsoleta a figura daquele que antes cumpria a função de transmitir a informação sob a forma de narrativa com o intuito de levar o mundo distante aos que habitavam regiões que constituíam lugares únicos e com dinâmica de tempo própria, ou seja, esta prática tornava possível para aqueles que não podiam ir até onde ocorriam os fatos, o desenvolvimento de um conhecimento coletivo que se confundia com a experiência do narrador.

No entanto, as transformações sociais fizeram com que seu papel de disseminador da informação perdesse espaço gradativamente para as novas formas que adotavam os recursos tipográficos que se desenvolviam desde o ano de 1440, quando Johannes Guttenberg desenvolveu a tecnologia da prensa móvel até o desenvolvimento da imprensa de massas, representada por jornais e agências de notícias que se beneficiavam das modernas máquinas tipográficas, conhecidas como rotativas, e dos recursos fotográficos e telegráficos no decorrer do século XIX.

Esse processo transformou a informação em mercadoria com poder de persuasão e ao apresentar os fatos no formato de notícia reproduziu o ritmo frenético e imediatista do modo de vida urbano, fazendo com que um novo modelo de interação entre os indivíduos e o mundo que os cercam se estabelecesse e alterasse a forma de construir conhecimento, transformando-a numa relação cada vez mais impessoal e sem a significação que a narrativa permitia.

Com isso, tem-se que a forma de transmissão de uma geração à outra do conhecimento construído socialmente mudasse ao longo dos séculos, fazendo com que no período de transição entre a sociedade feudal e a sociedade industrial capitalista, a educação escolar se tornasse um dos principais objetivos a serem alcançados na modernidade, porém, a função de educar não se restringiu apenas à instituição escolar,

mas incluía os novos meios de comunicação e os seus currículos ocultos que tinham o poder de formar opiniões.

Romances, jornais, revistas, sermões, teatro, pinturas etc. têm tido sempre sua quota de participação no processo educacional e podem, pois, ter muito a dizer sobre o modo complexo pelo qual as culturas são produzidas, mantidas e transformadas (Pallares-burke, 1998, p.145).

Com o desenvolvimento das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), desenvolveu-se um fenômeno que é descrito por Castells (1999), como uma organização social em redes cujo modelo já era existente desde outros tempos e espaços, porém destaca o novo paradigma da tecnologia da informação e a sua capacidade de influenciar toda a estrutura social, inclusive o processo de ensino aprendizagem, pois, permite circular em tempo real as informações constituídas pela sociedade, além de possibilitar que este mesmo cenário social passe por um constante refazer, inclusive recriando práticas e novas ações dos indivíduos num sentido em que possam desenvolver conhecimento.

No entanto, o ciberespaço pode ser considerado um expoente da cultura de massa¹ que apresenta recursos disponíveis nos seus diversos ambientes que o difere dos demais meios midiáticos, pois proporciona o que Lévy (1999), denomina de “expansão das funções cognitivas” dos seres humanos, além de proporcionar um tipo de comunicação que possibilita aos indivíduos interagirem entre si, emitindo e também recebendo as mensagens, ou seja, cria-se um fluxo acelerado de difusão dos novos recursos tecnológicos e da própria informação na sociedade brasileira.

Este fenômeno tem despertado o interesse, principalmente, dos jovens por serem considerados os nativos digitais, ou seja, compõem uma geração que vivencia desde os primeiros anos de vida as novas possibilidades que as TIC proporcionam, o que pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que o Ensino de Sociologia com a sua proposta de compreender a sociedade a partir da desnaturalização do olhar, seja considerado uma alternativa para transformar o entendimento sobre a imediatez dos fatos noticiados pelos meios de comunicação e ou vivenciados no

¹ Definição de cultura desenvolvida como crítica as sociedades de comunicação de massa organizadas com base no modo de produção capitalista que se tornou objeto de análise pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, Alemanha, a partir do século XX.

ciberespaço numa forma de conhecimento que proporcione significação distinta do senso comum.

Mesmo considerando a intensificação na utilização das TIC no espaço da escola tradicional de educação básica, não foi possível constatar nesse trabalho que haja influência das sociabilidades que os jovens alunos desenvolvem no ciberespaço sobre o interesse, representado nos índices de evasão e desempenho insatisfatório, em relação à escola de educação formal.

Uma ciência para compreender o mundo industrial capitalista

Em um contexto no qual as sociedades foram apresentadas às grandes novidades proporcionadas pelo desenvolvimento das ciências, principalmente daquelas vinculadas ao chamado período iluminista, a Sociologia ganhou destaque.

Acontecimentos como a Revolução Industrial iniciada na segunda metade do século XVIII e a Revolução Francesa ocorrida no mesmo século, em 1789, podem ser considerados como a expressão desse período de transição entre o feudalismo, tipo de organização social hierarquizada e com direitos restritos, e a modernidade, cuja estrutura se organizou com base nos direitos naturais² do ser humano, tais como a liberdade, igualdade e propriedade.

Dentre as muitas transformações ocorridas, destacaram-se o modo de produção capitalista e o novo modo de vida urbano. Tais mudanças eram recebidas como uma imposição do trabalho assalariado, pois não havia muitas opções para a população se manter. Em outras palavras, para os indivíduos que formavam a mão de obra da nova sociedade industrial, restava muito pouco ou apenas a possibilidade de se adaptarem ao novo cotidiano.

² Ver: LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

Conforme Hobsbawm (1992, p.217), “Dizer que os novos migrantes chegaram, ou que novas gerações então nasceram num mundo de indústria e tecnologia é bastante óbvio, mas não muito esclarecedor em si. Que tipo de mundo era este?”. O processo que resultou nesse tipo de organização social teve início a partir do desenvolvimento de um mercado comercial agrícola destinado a suprir a demanda de alimentos e matéria prima para as cidades e indústrias que cresciam e se multiplicavam rapidamente impulsionadas pelas novas tecnologias, principalmente as ferrovias movidas a vapor, máquinas para a indústria têxtil e o telégrafo.

Para o capitalismo, a terra era um fator de produção e uma mercadoria peculiar apenas pela sua imobilidade e quantidade limitada, embora, como tenha ocorrido, as grandes aberturas de novas terras deste período fizeram com que estas limitações parecessem aparentemente insignificantes para a época. O problema do que fazer com aqueles que detinham este "monopólio natural", portanto mantendo uma espécie de pedágio sobre o resto da economia, parecia relativamente superável. A agricultura era uma "indústria" como qualquer outra, para ser conduzida por princípios de obtenção de lucro, o fazendeiro um empresário. O mundo rural como um todo era um mercado, uma fonte de trabalho, uma fonte de capital (Hobsbawm, 1992, p.192).

O campesinato, que pode ser considerado como o resultado de empreendimentos agrários anteriores relacionados ao escravismo clássico, vigente até o século XI e do estado servil, que gradativamente foi deixando de existir, produzia para o consumo próprio de forma não capitalista e enfrentava uma concorrência desvantajosa com grandes fazendeiros que praticavam a venda de uma grande parte da sua produção agrícola para o mercado.

O fenômeno relacionado ao processo de nacionalização, caracterizado pelo crescimento das escolas primárias e pela política e administração pública, contribuiu para a perda da posse e da identificação com as atividades relacionadas à terra.

Nesse contexto, desenvolveu-se um grande fluxo de camponeses para as cidades em busca de garantir a sobrevivência, durante o século XIX o campo vivenciou uma modernização em que ganhou destaque a migração de mulheres camponesas com o intuito de fazerem trabalhos domésticos para membros das classes médias urbanas, tendo grande importância para assimilarem e difundirem a nova cultura burguesa, porém esse fenômeno não se limitava às mulheres e tampouco ao próprio país de origem, pois

conforme Hobsbawm (1992, p.203), “o êxodo rural em direção às cidades, a migração entre regiões ..., o cruzamento de oceanos e a penetração em zonas de fronteiras, todo este fluxo de homens e mulheres movendo-se em todas as direções ”.

No entanto, a grande concentração de pessoas nas cidades vai aumentando em paralelo com o surgimento de novos empreendimentos capitalistas, fazendo com que uma nova configuração social se estabelecesse com base nas fábricas, empregadores e proletários, ou seja, o desenvolvimento industrial caminhou a passos longos e apresentou um crescimento extraordinário no número de trabalhadores em atividade nas principais fábricas da Alemanha e França, alcançando em cada uma delas a média aproximada de 12 mil postos de trabalho nos primeiros anos da década de 1870.

Com isso, os pensadores das mais diferentes áreas científicas, e, em especial da Sociologia, se propuseram a compreender o que realmente estava acontecendo.

A ideia de progresso, em geral associada ao Iluminismo, se constituía de dois ramos distintos, porém relacionados entre si. Em primeiro lugar, havia as variações sobre o tema do aperfeiçoamento humano como fenômeno essencialmente cultural e político, a ascensão da razão e da liberdade. Em segundo, uma espécie de materialismo que representava a história como estágios na evolução dos “modos de subsistência”, e, especificamente, o amadurecimento da “sociedade comercial”, o último estágio e o mais perfeito. Os dois ramos se uniram por uma concepção de progresso técnico no qual o desenvolvimento da mente humana se manifestava no aperfeiçoamento das técnicas de provisão da subsistência material, não apenas o aperfeiçoamento dos instrumentos de produção, mas acima de tudo uma divisão de trabalho cada vez mais refinada, entre cidade e campo, entre as profissões especializadas e, por fim, no interior do próprio local de trabalho. Essas melhorias materiais foram acompanhadas, no plano cultural, por uma racionalidade crescente, pelo declínio da superstição e, no plano político, pelo avanço da liberdade (Wood, 2010, p. 129).

Neste sentido, Max Weber (1864-1920), responsável pela Sociologia compreensiva, é considerado um dos principais intelectuais do contexto social do final do século XIX e início do XX. No entanto, mesmo compartilhando dos ideais de razão e liberdade, ele via o progresso capitalista de maneira ambígua, isso se tornou possível por meio do conceito de tipos ideais, uma vez que, embora proporcionasse prosperidade material em conjunto com a liberdade e democracia liberal, gerava um processo de

racionalização e a diminuição da liberdade devido ao crescimento da centralização política no Estado Alemão.

O exercício do direito à liberdade dos indivíduos no tipo de estrutura social capitalista foi analisado por Weber a partir do conceito de ação social, evidenciando o fato de que a sociedade não é estática e seus membros agem segundo os seus objetivos com base em ideias, crenças e valores, e também foi possível o desenvolvimento de um outro conceito para analisar a interação entre dominadores e dominados e como se estabelece algum tipo de submissão na sociedade capitalista, trata-se da dominação³.

Outro pensador importante que também se inspirou nas ideias iluministas foi Karl Marx (1818-1883), mas o seu entendimento sobre o capitalismo se apresentou divergente de Weber, Marx substitui a teleologia hegeliana por uma visão de processo histórico da humanidade que possibilitaria a transformação deste tipo de sociedade e a retomada da emancipação humana⁴ com a superação da dicotomia existente entre o indivíduo membro da sociedade política e o efetivo exercício dos direitos de cidadão.

Podendo ser considerado um dos mais atuantes críticos da sociedade capitalista, desenvolveu a partir do materialismo histórico os conceitos como o de classe social, lutas sociais e mais-valia⁵, que tornaram possível evidenciar o caráter contraditório existente entre os detentores dos meios de produção, a burguesia, e aqueles que possuíam a sua própria força de trabalho para ser vendida em troca de salário, o proletariado, ou seja, representaram o direcionamento político daqueles que se encontravam em situação desfavorável diante das transformações proporcionadas pelo novo sistema.

Neste sentido, esse tipo de análise mostrava que o discurso de uma sociedade organizada com base nos direitos individuais do ser humano, se perdia na prática cotidiana, limitando a liberdade, igualdade e acesso aos bens essenciais para exercício destes direitos.

Enquanto resposta intelectual à “crise social” de seu tempo, os primeiros sociólogos irão revalorizar determinadas instituições que,

³ Ver: WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1994, v.1.

⁴ Ver: WEFFORT, F. *Os Clássicos Da Política*. São Paulo: Ática, 2006, v. 2.

⁵ Ver: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. (trad.) Enderle, R. ; Schneider, N. ; Martorano, L. São Paulo: Boitempo, 2007.

segundo eles, desempenham papéis fundamentais na integração e na coesão da vida social. A jovem ciência assumia como tarefa intelectual repensar o problema da ordem social, enfatizando a importância de instituições como a autoridade, a família, a hierarquia social e destacando a sua importância teórica para o estudo da sociedade (Martins, 2006, p.30).

A ideia de progresso capitalista enquanto força capaz de impulsionar o desenvolvimento da humanidade, também se tornou objeto de estudo da vertente teórica positivista, representada por Auguste Comte (1798-1857) e, principalmente por seu discípulo direto Emile Durkheim (1858-1917), considerado o primeiro a desenvolver um método sociológico para compreender esse novo tipo de sociedade, porém ao contrário de Karl Marx, Durkheim não entendia o progresso capitalista como fonte de conflitos de interesses, mas sobretudo como responsável pela coesão entre os indivíduos por meio da solidariedade, conceito⁶ desenvolvido por ele a partir da divisão do trabalho existente, sendo dividido em dois tipos, o primeiro é o da solidariedade mecânica para se referir ao tipo de sociedades menos desenvolvidas, já o segundo, refere-se ao tipo de sociedade na qual o capitalismo industrial já estava desenvolvido.

Durkheim desenvolveu também o conceito de fatos sociais para descrever as maneiras de agir, de pensar e de sentir como coisas exteriores aos indivíduos e capazes de exercerem um poder coercitivo sobre estes, ou seja, funcionam como uma consciência coletiva que se impõe sobre todos por um conjunto formado pelo direito, instituições e crenças, ou seja, Durkheim (2011), via a educação e a moral como fatos sociais que podiam ser observados, descritos e classificados, gerando leis gerais que os explicassem, podendo ser assim considerados como instrumentos indispensáveis para a manutenção desse tipo de sociedade industrial capitalista.

Assim, a educação é tida como expressão de um tipo específico de sociedade e do tipo de homem civilizado que se deseja desenvolver, ou seja, resulta de um determinado contexto social que por sua vez se encontra organizado em um conjunto de fatos morais.

Quando se estuda historicamente a maneira como os sistemas de educação se formaram e se desenvolveram, percebe-se que eles sempre

⁶ Ver: DURKHEIM, E. Da divisão do trabalho social. (trad.) Eduardo Brandão, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

dependeram da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado, da indústria, etc. (Durkheim, 2011, p.48).

Considerando-se o aumento das atividades profissionais especializadas que expressavam o aumento da diversidade social, a questão da homogeneidade que a educação poderia produzir numa dada sociedade, se tornou emblemática por requerer práticas que proporcionassem nas crianças francesas daquela época o mínimo de consenso no compartilhamento de valores exigidos pela vida coletiva, pois, tornou-se necessário nesse processo a mediação da educação, principalmente organizada pelo Estado, para que houvesse a manifestação do ser individual em paralelo com o ser social.

É preciso que a educação estabeleça uma comunhão de ideias e sentimentos suficiente entre os cidadãos, comunhão sem a qual qualquer sociedade é impossível; e, para que possa produzir este resultado, a educação não pode ficar totalmente a mercê das arbitrariedades individuais (Durkheim, 2011, p.63).

Este aspecto apresenta um tipo de entendimento que estava se formando em relação à educação para a sociedade industrial capitalista, tornar possível a existência de cidadãos e trabalhadores que vislumbassem os benefícios da ciência e fossem comprometidos com regras e valores que se entendia coletivamente como necessárias para aquele tipo de contexto social.

Com isso, um longo caminho se abriu para a Sociologia que gradativamente foi sendo desenvolvida em diversos países, inclusive no Brasil que se encontrava influenciado pelos ideais iluministas e que se encontrava diante de um processo de estabelecimento da sua primeira República.

A importância do Ensino de Sociologia na Educação Brasileira

A proposta de inclusão da Sociologia como disciplina na educação brasileira remete a segunda metade do século XIX.

A data definida como começo da história do ensino de Sociologia era 1891, a passagem de Benjamim Constant pelo Ministério da Instrução Pública durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca, nos primeiros anos da República. Mas a Reforma Benjamim Constant, que entre outras coisas tornava obrigatório o ensino da disciplina, nem

chegou a vingar devido a desentendimentos entre o autor e o marechal-presidente, morrendo o ministro pouco depois de se iniciar o governo constitucional do qual nem fez parte. Por outro lado, o alcance da obrigatoriedade não ultrapassava a sede do governo, o Distrito Federal (Avellar, 1976), a cidade do Rio de Janeiro e o Colégio de Pedro II, pois a legislação federal, no caso – instrução pública –, se restringia a instituições federais, tendo em vista a quase absoluta autonomia dos Estados. [...] Independentemente disso, o avanço das pesquisas sobre o tema acabou levando a retroceder ainda um pouco mais a data. Rui Barbosa e os “Pareceres” de 1882-83 passaram a redefinir o início da presença da Sociologia na educação brasileira (Moraes, 2011, p. 360).

Acontecimentos ocorridos no continente europeu, como a Revolução Francesa ocorrida em 1789, síntese dos novos tempos e de uma proposta de cidadania pautada nos direitos necessários e condizentes com o tipo de sociedade que vivenciava um processo histórico que culminaria na consolidação no modo de produção capitalista, tiveram influência sobre a sociedade brasileira que atravessava um momento de transição sociopolítica em direção à Primeira República, ocorrida em 1889, modelo que tornava mais do que necessário um projeto consistente de educação popular.

Nesse contexto, segundo Alonso (2000), ao analisar o desenvolvimento intelectual oitocentista no Brasil, constatou-se que foi desenvolvido um tipo de pensamento que tinha influência dos principais intelectuais europeus, com destaque para as ideias da corrente positivista representada por Comte, porém esse movimento não conseguiu fazer uma releitura da produção imperial que pudesse explicar de maneira satisfatória a crise existente e tampouco alcançar o objetivo a que se propunha de desenvolver uma filosofia propriamente nacional.

Entretanto, a existência de incompatibilidade entre as teorias europeias importadas e as condições históricas nacionais, não impediu o surgimento de estudos que apresentavam as particularidades brasileiras à luz do pensamento europeu, por exemplo, o livro *Filosofia no Brasil* de Silvio Romero (1878), que destaca, dentre outros, o fato do pensamento teológico, representado principalmente pela corrente escolástica da Filosofia, ter se mantido presente no meio intelectual e dificultar o desenvolvimento de uma filosofia própria do Brasil, o contribuiu para aprofundar o debate sobre outras questões que se tornaram presentes no cenário nacional, uma delas, a existência de intelectuais que, devido as suas experiências em outros países que conviviam em situações semelhantes ao nosso, puderam realizar análises comparativas que fortaleciam o apoio à laicidade na

sociedade, e também ao fato de existir a oposição nos ideais do liberalismo entre o grupo simpático ao sistema estamental e aquele que se propunha a desenvolver uma proposta republicana.

Desde a proposta de reforma na educação realizada durante o período, entre o ano de 1871 e 1875, em que Visconde do Rio Branco foi presidente do Conselho de Ministros do Império do Brasil, que segundo Alonso (2000, p.54) “ampliou a população com acesso à educação superior no império ... a condição para a formação da opinião pública essencial ao verdadeiro regime representativo era a educação do povo e a civilização da elite.”, porém, mesmo com a abertura de novas escolas normais e cursos destinados a formação de professores, não se obteve um resultado considerado significativo por seus opositores, além de ter sido interrompida ao final do seu governo.

No entanto, pode-se considerar esse fato como o início de um processo para a realização de um projeto consistente de educação popular, reiterado, por exemplo, pela abertura de novas escolas particulares pelo grupo dos cafeicultores paulistas que propuseram um tipo de ensino divergente do imperial, por meio do qual propagavam as suas ideias e desenvolviam uma educação técnica e profissionalizante destinada as novas necessidades de uma clientela popular e agrária.

O colégio Culto a Ciência de Campinas é o carro chefe e dá a medida do espírito que animava a iniciativa: reformado em 1874, visava substituir a formação 'literária e bacharelesca' imperial pelo saber científico e laico, recorrendo a novos métodos de ensino (Moraes, 1981 apud Alonso, 2000, p.107-8).

Com isso, aproximavam-se da proposta de currículo positivista do filósofo Comte para a educação, fato esse que se concretizou quando em 1890 Benjamim Constant se tornou o primeiro-ministro da Instrução Pública e propôs inclusive a Sociologia como disciplina obrigatória.

Segundo Moraes (2011), a inclusão da Sociologia como disciplina da educação básica esteve envolta em vários dilemas, um deles é o fato dela despertar o interesse em setores antagônicos da sociedade, simultaneamente, como instrumento de um certo poder, ou seja, oscilava entre, um lado, uma proposta progressista de emancipação e noutro,

como uma vertente do pensamento conservador, fato que pode ser notado quando se propõe a sua inclusão ou exclusão do currículo escolar.

No entanto, a dificuldade de contar com pessoal especializado para essa disciplina se torna um problema que começou a ser contornado somente na década de 1930 com a criação dos cursos de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP); na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), da USP e na Universidade do Distrito Federal.

A criação desses cursos destacou a separação entre as Ciências Sociais composta pela Sociologia, Antropologia e Ciência Política destinadas ao Ensino Superior e de forma isolada a Sociologia destinada a educação básica, porém ainda persistiu o problema da formação de professores, sendo a função exercida de forma majoritária pela presença estrangeira no país.

Em vários momentos foi feita a opção para a Sociologia deixar de ser uma disciplina obrigatória na educação básica brasileira, evidenciando-se o caráter ideológico e a consolidação de uma estrutura centralizada de governo durante o período aproximado de 1942, Reforma Capanema, até 1971, regime militar.

Durante o governo de Getúlio Vargas no Estado Novo tiveram início as reformas educacionais coordenadas pelo ministro Gustavo Capanema, que estabeleceram as novas diretrizes para a educação brasileira por meio da *Lei Orgânica do Ensino Secundário* (Lei Capanema) em 1942, que dentre outras medidas, excluía a disciplina de Sociologia do conjunto dos componentes curriculares obrigatórios, retornando após o mandato do novo presidente em 1946, ocasião em que com a *Lei Orgânica do Ensino Normal* se tornou obrigatória novamente para o Curso de Formação de Professores Primários, porém havia a possibilidade dos cursos funcionarem em 2 ao invés de 3 anos, fato este que podia a excluir da grade curricular⁷.

⁷ Ver: Art. 9º do *DECRETO-LEI Nº 8.530*, de 2 de Janeiro de 1946 - *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 21 jan. 2024.

Este tipo de alternância da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Secundário, de certa maneira, evidenciava o fim da Era Vargas que foi marcada pelo autoritarismo e por mudanças que atendiam ao processo de transição de uma estrutura agrária para uma incipiente industrialização na sociedade brasileira, e começo de um novo período conturbado socialmente que apresentou propostas de democratização com políticas de caráter inclusivo em paralelo com as autoritárias que resultaram no golpe de 1964.

1942-1961, vigência da Reforma Capanema, a sociologia é excluída do currículo, não aparecendo como obrigatória nem no curso clássico nem no científico, segmentos alternativos que constituíam o colegial, segunda parte do ensino secundário; a sociologia aparecia no curso normal como sociologia educacional; 1961-1971, com a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a disciplina passa a figurar como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; também podia ser de caráter geral ou específico (sociologia de...) (Moraes, 2003, p. 7 apud Cigales, 2014 p.56).

A presença da Sociologia na educação brasileira se manifesta pelo aumento do número de cursos de Graduação em Ciências Sociais e Sociologia, conforme (Clapcs,1967; Correia Dias,1981, apud Liedke Filho, 2005, p. 398), “que deve ter estado associado ao impacto da reforma universitária de 1968, e do processo de *expansão* com *privatização* do ensino superior”, indo de 33 em 1968, para 83 em 1976 e para 71 cursos em 1978.

Durante o processo de redemocratização desenvolvido no Brasil, embalado pelos efeitos da urbanização e consolidação produtiva industrial, não só a possibilidade de a Sociologia retornar ao currículo oficial do que, a partir de 1971, passou a se chamar 2ºGrau tendo como foco o ensino profissionalizante e oferecendo às disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, mas também o redirecionamento da educação básica envolvia o debate nacional em torno de uma questão que pode ser exemplificada da seguinte maneira: Qual educação devemos ter?

O caminho a ser percorrido parece que já estava definido e garantia o retorno da disciplina de Sociologia na Educação Básica quando foi criada uma nova legislação educacional que permitia a existência do 2º grau profissionalizante em paralelo com outra formação mais abrangente, porém, pode-se entender que mantinha como foco a

preparação para o trabalho, segundo Moraes (2011, p.367) “aconteceu na sequência de uma mudança na legislação educacional realizada pelo próprio governo militar – a Lei n. 7.044/82 –, que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral”.

Concluído o processo de transição democrática a nova *Constituição Federal*⁸ de 1988, estabeleceu em seu artigo 205 que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que se manteve até a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* de 1996, porém no ano de 2001, quando o governo brasileiro era chefiado por um sociólogo, Fernando Henrique Cardoso, a disciplina de Sociologia foi impedida de compor o currículo obrigatório para o Ensino Médio com o veto ao *Projeto de Lei nº 3.178/1997*⁹, de autoria do deputado federal Padre Roque do Partido dos Trabalhadores (PT) do Paraná, que já havia sido aprovado na Câmara dos Deputados.

No entanto, tornou-se necessário o desenvolvimento de novos instrumentos que possibilitassem a adequação entre tipo de sociedade existente e a educação necessária, assim no ano de 2001 é publicado um guia norteador denominado de *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*, estabelecendo algumas regras básicas para o ensino nas escolas do Brasil.

Em 2003, desenvolveu-se um novo debate em torno da reforma do Ensino Médio, sendo proposto o *Projeto de Lei nº 1641/2003*, que mesmo fazendo referência explícita apenas a obrigatoriedade da Filosofia na sua justificativa, cita trechos do *Projeto de Lei nº 3178/1997*, no qual a Sociologia é mencionada com igual teor de importância, respeitadas as suas especificidades, o qual obteve posicionamentos favoráveis a alteração na *LDB* de 1996 durante sua tramitação no Congresso Nacional.

Como saber, ou conhecimento altamente especializado, será impossível a devida aplicação de temas ou conteúdos filosóficos em outras disciplinas, por docentes que não sejam adequadamente habilitados para a realização dessa atividade. Isso faz o texto da *LDB* insuficiente,

⁸ Ver: A linha do tempo com os marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e os documentos que fizeram parte da história de reorganização da etapa do Ensino Médio da Educação básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

⁹ Ver: *Projeto de Lei nº 3.178/1997*. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3178-1997>

já que não considera a especialidade da área em tela. Nesse sentido, quanto a Filosofia ao currículo da Ensino Médio, cabe ainda ressaltar a fala professor Franklin Leopoldo e Silva (apud: Pe. Roque, 1997) (*Projeto de Lei nº 1641/2003, p. 3*).

Sobre os *Projetos de Lei nº 3178/1997 e nº 1641/2003*, nota-se nos discursos proferidos na Câmara de Deputados e no Senado uma diversidade de justificativas favoráveis para o retorno da Sociologia ao currículo do Ensino Médio conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Eixos dos Argumentos favoráveis e desfavoráveis aos *projetos de lei 3178/1997 e 1641/2003*

Eixo 1	Formar o bom cidadão - “preparar o jovem para o exercício da cidadania”
Eixo 2	Formação crítica – “capacidade de refletir e de analisar sobre a sociedade e a realidade”
Eixo 3	Formação que leve os jovens a serem agentes de sua própria história – “Sociologia como instrumento para a transformação social”
Eixo 4	Formação necessária para que os jovens acessem o mundo do trabalho – “mais do que de um conhecimento puramente técnico”
Eixo 5	Características específicas da Sociologia e da Filosofia como disciplinas no Ensino Médio – “preparar para a cidadania a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos assim como temas e autores abordados pela disciplina no Ensino Médio”

Fonte: AZEVEDO, G.; NASCIMENTO, T. O discurso de apoio à Sociologia no Ensino Médio nos anos 30/40 e nos anos 90/00: apontamentos sobre os dois períodos. *Revista Café com Sociologia* n.4, vol.3, p.16, 2015.

Em se tratando da Sociologia, um novo documento foi elaborado para direcionar uma maior aproximação entre legislação educacional e a prática docente no ambiente escolar, ou seja, desenvolve-se um documento denominado de *Orientações Curriculares*

Nacionais (OCN) e dividido por áreas, das quais se destaca a de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Sobre a Sociologia, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*

- Ciências Humanas e suas Tecnologias destacam:

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo (Ocem, 2006, p. 107).

Após a aprovação do *Projeto de Lei nº 1641/2003* em 11 de janeiro de 2008 e na sua transformação na *Lei nº 11.684*, de 2 de junho de 2008, a disciplina de Sociologia se tornou obrigatória no currículo do Ensino Médio, revogando o inciso III do parágrafo 1º do artigo 36 da *Lei nº 9.394 - LDB* de 20 de dezembro de 1996.

Tendo como função a promoção da autonomia da escola e da sua proposta pedagógica, no ano de 2013 é apresentado o documento denominado de *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)* com o objetivo de incentivar as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que são propostas nacionalmente.

Em 2018, a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, também reiterou a proposta ao estabelecer que as aprendizagens essenciais devem proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais afim de mobilizar conhecimentos - conceitos e procedimentos, e, habilidades, atitudes e valores para resolver situações da vida cotidiana, exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Esta proposta tem direcionado o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de ações pedagógicas que visem o “aprender a aprender” e o “saber fazer”.

Os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender

as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais (Bncc 2018, p. 548).

No mesmo ano de 2018, as DCN foram atualizadas, mas manteve seu propósito de apresentar um conjunto de regras mínimas obrigatórias para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos.

Tanto os PCN como as OCN são documentos elaborados no campo da recontextualização oficial (Estado), mas em contextos e por agentes/intelectuais distintos (campo da contextualização). Representam diferentes grupos de poder, projetos políticos, origens nos campos da contextualização, conteúdos, categorias, visões de sociedade, escola, ensino e sociologia. Assim, identificaremos as semelhanças e diferenças (Casão; Quintero, 2007, p. 225, apud Almeida, 2011, p. 4).

Diante de tal situação, tornou-se necessário rever as dimensões explicativa ou compreensiva (teorias), linguística ou discursiva (conceitos) e empírica ou concreta (temas), para que o desenvolvimento da aprendizagem em sociologia se aproxime das propostas constantes das OCEM - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O Narrador da vida cotidiana como sujeito de distanciamento do senso comum

Walter Benjamin (1994) e José de Souza Martins (1998), apresentam uma temática que pode ser considerada próxima do contexto escolar da Educação Básica contemporânea, trata-se da possibilidade de construção do conhecimento coletivo a partir da vivência, durante o período medieval, de fatos cotidianos por parte da figura do narrador, o que pode ser considerado como uma maneira de se apropriar com significação das ideias que caracterizam o senso comum. Por outro lado, um dos objetivos da Sociologia no Ensino Médio é o desenvolvimento de práticas que contribuam com o distanciamento das ideias que caracterizam o senso comum e que os estudantes possam se apropriar do conhecimento, porém a presença das TIC nas escolas tem se transformado em motivo de preocupação para a sociedade e, principalmente, para os educadores.

O processo de transformação das sociedades modernas, mais especificamente aquelas regidas pelo modo de produção capitalista, faz com que muito do que pode ser visto em “O narrador”, Benjamin (1994), seja por analogia, percebido no espaço escolar, pois o incremento dos aparatos tecnológicos contribui para que a figura do professor seja, muitas vezes, e gradativamente, substituída por estes recursos.

Neste sentido, torna-se comum a comparação entre o saber que o professor detém e o intenso fluxo de informações que o estudante pode ter acesso em tempo real nos ambientes virtuais, tendendo esta relação a ficar desfavorável ao responsável por mediar o processo de ensino aprendizagem por não possuir um vasto repertório de forma imediata.

O fenômeno no qual ocorreu a substituição da prática da narrativa, representante de uma forma de conhecimento coletivo que permitia a interação entre o sujeito que narrava e a sua plateia, pela prática da informação, representante de uma forma individualista de um conhecimento massificado, é resultante do recurso que representou o desenvolvimento de um novo tipo de produto cultural na transição entre a prática da narrativa e a notícia, pois conforme Benjamin (1994, p.203) “enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível” .

Este processo tem se intensificado a partir dos meios de comunicação de massa, porém com o surgimento do romance em livros está prática já se tornou um obstáculo a predominância da narrativa e contribuiu para o surgimento dos jornais como fonte de informações que muitas vezes se referiam a locais e situações desconhecidas.

Mesmo considerando este aspecto, descreve-se a importância da narrativa por ser uma forma artesanal de comunicação e um conhecimento que podia ser construído com significação para os ouvintes/trabalhadores que desconheciam o novo ritmo urbano criado pelo modo de produção capitalista, ou seja, enfatiza-se a sua diferença em relação à informação veiculada pela indústria cultural, que apresenta como principais características o fato de noticiar o fato de forma imediata e descartável, pois, segundo Benjamin (1994, p. 221), “o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar

conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida”.

No entanto, o desenvolvimento das TIC pode contribuir para que se confunda o grande fluxo de informações, acessível a grande maioria dos jovens alunos, como uma forma de conhecimento que seja distinto do senso comum.

O processo que resultou no estabelecimento do ciberespaço se encontra relacionado ao surgimento da internet, permitindo que vários tipos de mídias pudessem ocupar um mesmo espaço formado pela interconexão e interligação de equipamentos computacionais, o que possibilitou aos usuários desses sistemas interagirem entre si, criarem textos, manipularem dados, simularem situações reais do cotidiano, desenvolverem desenhos, divertirem-se, etc.

Entretanto, torna-se comum a inexistência de uma postura crítica diante deste processo de comunicação de massa, ficando os jovens alunos com a impressão de que estejam se apropriando de um conhecimento, porém deixam de realizar os procedimentos propostos pela Sociologia de questionamento e estranhamento sobre os fenômenos que se propõem a conhecer.

Por outro lado, conforme Martins (1998), as ideias que tradicionalmente compõem o senso comum têm sido alvo de críticas pela Sociologia ao longo da história moderna, considerando-as carentes de sentido e restritivas para a ação humana, porém destaca o fato de que “os homens fazem a sua própria História, mas não a fazem como querem e sim sob as circunstâncias que encontram, legadas e transmitidas pelo passado”, (Marx, 1961 apud Martins, 1998, p.2), reiterando assim, a importância do conhecimento sobre a vida cotidiana e nos remetendo ao que Benjamin (1994) descreve sobre a figura do narrador.

O compartilhamento de ideias entre indivíduos requer significados atribuídos coletivamente em um complexo jogo interpretativo. Contudo, é notável a forte influência das transformações do modo de produção capitalista na maneira como os indivíduos atuam como sujeitos no processo criativo de significação das relações sociais, pois conforme Martins (1998) este contexto pode ser considerado como responsável por tornar

o homem comum, no seu tempo e espaço e diante da crise do cotidiano, uma força da sociedade capaz de atribuir ao senso comum a forma de conhecimento desta nova forma de relação entre indivíduo e sociedade, na qual a reprodução do capital se desenvolve em meio à rotina do que se chama tempo possível.

Nesse sentido, as novas sociabilidades desenvolvidas por meio da utilização das TIC, permitem que se desenvolvam novas propostas para o ensino de Sociologia, como por exemplo, a de educação expandida, elaborada por Parra (2013), que articulem os diferentes recursos midiáticos existentes no ciberespaço e sejam organizadas a partir de procedimentos etnometodológicos para que seja possível a prática do ensino a partir do fazer, isto se torna possível com a realização da pesquisa-ação sobre questões vivenciadas no cotidiano.

Na ciência moderna há uma clara divisão entre o cientista observador e o mundo objetivo exterior, os etnometodológicos apontam que os atores sociais comuns também produzem “objetivações” do mundo, realizando, portanto, uma espécie de sociologia prática. Portanto, o conhecimento científico não detém o monopólio sobre os processos de objetivação e análise do mundo vivido. Nesta perspectiva, o interesse científico desloca-se justamente para os processos pelos quais os atores realizam permanentemente a produção e a atualização do mundo social (Parra, 2013, p.96).

No entanto, o desenvolvimento do pensamento crítico se torna desafiador diante da rápida e abundante disseminação de informações sobre os fatos. Esse fenômeno, previamente explorado por Benjamin (1994) em sua análise sobre o jornal, facilita a expressão do senso comum, uma vez que prevalece um método robusto na produção de significados, comparado ao tempo em que predominava a narrativa.

Com isso, a questão da memória social se torna um instrumento importante no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da educação básica, pois muito do que se tem acesso em matéria de informação é obtido por meio de um fluxo constante de notícias que na maioria das vezes se passam por um conhecimento que pode ser confundido com aquele objetivado pela formação escolar.

Neste sentido, o Ensino de Sociologia no nível médio da educação escolar pode desempenhar um papel importante para que a figura do narrador da vida cotidiana se torne um sujeito presente e reconhecido na prática didática e contribua no desenvolvimento de

um olhar crítico de desnaturalização dos aspectos mais comuns das relações sociais que giram em torno num dos eixos da disciplina: trabalho, cultura ou poder.

Em meio às diversas formas de impedimentos e contradições na condução da prática docente para os profissionais alocados na rede Pública, muito se tem feito. E muito poderá ser feito, principalmente para que se possam remodelar os tempos escolares e perceber as reais necessidades do ensino médio. Assim, as aulas serão mais eficazes nos processos de aprendizagem da Sociologia e das demais disciplinas, sempre entendendo a sociologia como uma ciência que tem um papel de atuar na esfera da mudança, da construção da cidadania, da democracia, da convivência com as diferenças, mas sempre, na não conformidade com as injustiças (Almeida, 2011, p.3).

Assim, a realidade social com que se deparam os profissionais da educação escolar na sociedade brasileira do século XXI faz com que seja necessário um constante debate sobre o papel da Sociologia na construção de conhecimentos que tenham significação para os jovens alunos da educação básica.

Considerações finais

É evidente que um processo abrangente de transformações sociais em escala global está em curso, afetando não apenas a educação básica, mas também a própria Sociologia como componente curricular do ensino médio, pois sendo uma ciência que se propõe a desenvolver o pensamento crítico nos jovens alunos, enfrenta dificuldades para lidar com o intenso fluxo de informações e recursos que se movimentam nos meios digitais.

Outro fator que tem forte interferência na prática docente do ensino de Sociologia e na educação básica como um todo, são as atuais condições de trabalho que se apresentam cada vez mais precarizadas.

No entanto, ao contrário do que possa parecer, este é um dilema antigo e comum a muitos países latino-americanos, pois a educação escolar básica tem enfrentado grandes dificuldades para se firmar como instituição social predominante e responsável por proporcionar às novas gerações o conhecimento acumulado pela sociedade, fenômeno desenvolvido desde que, “recém-emancipada da ordem política absolutista, a imprensa

passa a ser constantemente referida como meio mais eficiente e poderoso de influenciar os costumes e a moral pública” (Pallares-burke, 1998, p.147).

Assim, esse tipo de informação tem sido aceita como sinônimo de conhecimento, consolidando-se a partir da sociedade industrial capitalista, quando a noção de multidão individualizada se estabeleceu e expôs as mazelas da modernidade que se manifestavam sob as formas distintas de anomia e alienação, racional e irracional, ideologia e utopia, liberdade e solidão, fazendo necessário o desenvolvimento do pensamento sociológico.

No entanto, atualmente, tais contradições se diluem nos fluxos midiáticos digitais direcionados pelos algoritmos, fazendo com que não só o Ensino de Sociologia, mas a educação básica tenha que se reinventar para não se tornar conivente com este processo de transformação da informação em conhecimento no qual é visível a existência de um direcionamento das informações disponibilizadas no ciberespaço.

Entendeu-se que o desenvolvimento educacional dos jovens alunos pode ser prejudicado, pois, essas informações podem ser apresentadas de modo parcial/tendencioso e sem os procedimentos de estranhamento e desnaturalização do olhar, propostos pela disciplina de Sociologia, podem ser aceitas como sinônimo do conhecimento objetivado pela Educação Básica no Ensino Médio.

Neste sentido, o ciberespaço tem apresentado características que o aproxima cada vez mais dos demais instrumentos da indústria cultural, ou seja, torna-se responsável por manter vigente a cultura de massa existente conforme preconiza o ideal liberal capitalista, e, como espaço capaz de proporcionar sociabilidades, inclusive relacionadas a educação, permite que se crie novos bens simbólicos, e, por outro lado, que se manifeste algum tipo de violência simbólica (Bourdieu, 1992).

Com isso, tem-se como possível inspiração para este constante processo de emancipação humana a partir da educação escolar formal, a sabedoria reconhecida por Benjamim (1994) na figura do narrador, assim como o reconhecimento das possibilidades que nosso cotidiano proporciona para o desenvolvimento de práticas docentes no Ensino de Sociologia que tenham significação aos jovens alunos do Ensino Médio no Brasil.

Referências

- ALMEIDA, C. **A Sociologia no ensino médio depois de sua obrigatoriedade em 2008: Avanços e perspectivas.** *In: Encontro de Pesquisadores do Programa Educação: Currículo*, 10, 2011, São Paulo. Anais [...]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:
https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2011/downloads/aprovados/CarlosFernandodeAlmeida.pdf Acesso em: 13 out. 2022.
- ALONSO, A. **Ideias em Movimento: a geração 70 na crise do Brasil-Império.** 2000. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. DOI:10.11606/T.8.2000.tde-20042022-120113. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-20042022-120113/publico/2000_AngelaMariaAlonso.pdf Acesso em: 19 jan. 2024.
- AZEVEDO, G.; NASCIMENTO, T. **O discurso de apoio à Sociologia no Ensino Médio nos anos 30/40 e nos anos 90/00: apontamentos sobre os dois períodos.** *Revista Café com Sociologia*, [s.l.], v. 4, n. 3, p.8-20, 2015. Disponível em:
<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/529> Acesso em: 03 out.2022.
- BENJAMIN, W. **O narrador.** Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Benjamin, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 8.530**, de 2 de Janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 21 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 02 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera a Lei nº 9.394 e inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em:
https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=d1MTW61UNRpWTa34_ Acesso em: 16 abr. 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.641, de 07 de agosto de 2003.** Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. MEC.CNE. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. MEC.CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2013.

BRASIL. MEC. **Histórico da BNCC**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. MEC.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Conhecimentos de Sociologia. pp.100-133, 2006.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999, v.1.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Ele vetou a disciplina no ensino médio** - Sindicato dos Sociólogos de SP protesta contra concessão de prêmio profissional a FHC. Disponível em: https://www.cut.org.br/noticias/ele-vetou-a-disciplina-no-ensino-medio-8d62_ Acesso em: 11 abr. 2022.

CIGALES, M. **O Ensino da Sociologia no Brasil**: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. Revista Café com Sociologia, v.3, n.1, p. 49-67. Jan. 2014. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100/pdf> Acesso em: 26 jan. 2024.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. (trad.) Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HOBBSAWM, E. **A era do Capital 1848-1875**, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

LÉVY, P. **Cibercultura**, (trad.) Carlos I. Costa, São Paulo: Ed.34, 1999.

LIEDKE FILHO, E. **A Sociologia no Brasil**: história, teorias e desafios. Sociologias, Porto Alegre, ano 7, nº 14, p. 376-437, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/4j6LSBRQphh5Jb6cWq9KvWG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 25 jan. 2024.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. (trad.) Magda Lopes ; Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARTINS, C. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, J. **O senso comum e a vida cotidiana**. Tempo Social, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 1-8, 1998. DOI: 10.1590/ts.v10i1.86696. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86696>. Acesso em: 06 mar. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. (trad.) Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, A. **Ensino de sociologia**: Periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar. 2023.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: UM BALANÇO DOS AVANÇOS GALGADOS ENTRE 2008 E 2017**. Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 42-58, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n2.46060. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PALLARES-BURKE, M. **A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.104, p. 144-161, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/723/737>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PARRA, H. **Educação expandida e ciência amadora**: primeiros escritos. In: Ferraz, Claudio; Nunes, Flaviana (org.), *Imagens, Geografias e Educação: intenções e articulações*. Dourados, Ms: Ed. UFGD, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/4770415/Educacao_Expandida_e_Ciencia_Amadora_primeiros_escritos Acesso em: 09 nov.2023.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1994, v.1.

WEFFORT, F. **Os Clássicos Da Política**. São Paulo: Ática, 2006, v. 2.

WOOD, E. **História ou teleologia?** Marx versus Weber. In: WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010. p.129-54.

Antonio Aparecido Teixeira é mestrando no curso Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: aat.antonio@gmail.com - “O presente trabalho foi realizado com apoio da Capes – Cód. de financiamento 001”

NOTAS

Contribuição de Autoria: Não se aplica.

Agradecimentos: Aos professores do ProfSocio da FFC-Unesp/Marília, a Revista Aurora pela oportunidade e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Comitê de Ética em Pesquisa: Não se aplica.

Disponibilidade de Dados e Material: Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso por meio das referências disponibilizadas no artigo.

Conflitos de Interesse: Declaro que não há conflitos de interesse neste artigo.

Uso de Inteligência Artificial (IA): Não houve uso de Inteligência Artificial no processo de escrita deste trabalho.

Publisher: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais. Portal de Periódicos da UNESP. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Como citar este artigo: TEIXEIRA, Antonio Aparecido. A figura do narrador como inspiração para a prática docente no ensino de sociologia na educação básica. **Revista Aurora**, [S. l.], v. 17, p. e024001, 2024. DOI: [10.36311/1982-8004.2024.v17.e024001](https://doi.org/10.36311/1982-8004.2024.v17.e024001)
