

# **Sociologia no ensino médio paulista: uma análise curricular e contribuições pedagógicas.**

## **(Sociology at São Paulo high school : a curricular analysis and pedagogical contributions)**

Rafael D`AvillaFerreira<sup>1</sup>

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Esse texto tem por objetivo expor os resultados parciais da pesquisa *Juventude na Escola: uma proposta de ação*, realizada no período de 2010/2011 pelo Núcleo de Ensino UNESP/Marília. O objetivo da pesquisa foi analisar o retorno da disciplina de Sociologia ao ensino médio como disciplina obrigatória, tendo essa até então em sua história uma relação de presença/ausência com o currículo. Essa análise, ainda em andamento, para melhor entendimento, foi apresentada em duas partes. A primeira focou as diretrizes políticas e conteúdos pedagógicos do programa da Secretaria Estadual de Educação, *São Paulo faz escola*, com ênfase na disciplina de Sociologia. A segunda na compreensão do que é a escola junto aos sujeitos que a compõem e o seu papel institucional na sociedade, e também a atuação em sala de aula dos integrantes do projeto, juntamente com a professora dessa disciplina em uma escola da cidade de Marília, como sujeitos atuantes para o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e auxílio ao docente da disciplina. As ações teóricas e práticas foram pautadas na teoria histórico-cultural, essa que visa uma relação ativa entre os sujeitos envolvidos em determinada atividade, estabelecendo uma aprendizagem com sentido e significado para os participantes do processo.

**Palavras- chave:** sociologia – política educacional – *São Paulo faz escola*

---

<sup>1</sup> Orientadora: UNESP – Campus de Marília – Faculdade de Filosofia e Ciências. Professora Doutora do

Departamento de Didática (DDID). [Sueli\\_guadalupe@uol.com.br](mailto:Sueli_guadalupe@uol.com.br)

## ABSTRACT

This text aims to expose the partial results of the Youth School research: a proposal of action, carried out on 2010/2011 by the “Núcleo de Ensino UNESP / Marília”. The research objective was analyze the return of sociology discipline in high school as a compulsory subject, that until then in its history has a relationship of presence / absence with the curriculum. This analysis is still in progress, for better understanding, was presented in two parts. The first part focused on the political guidelines and educational content from the program of the State Department of Education, “São Paulo faz Escola”, that emphasis the discipline of Sociology. The second is to understand what the school together with the subjects that compose it and its institutional role in society, and also the performance in the classroom of the members from the project, along with the teacher of this discipline in a school from Marília, as acting like subjects to the development of didactic-pedagogic aid teaching and discipline. The theoretical and practical actions were guided by the cultural-historical theory, this one seeks an active relationship between the individuals involved in a particular activity, establishing an apprenticeship with meaning and significance for process participants.

**Keywords:** sociology; educational politic; *São Paulo faz escola*

### **Contextualização da sociologia no currículo do Estado de São Paulo**

A Sociologia no Estado de São Paulo sempre esteve atrelada às diretrizes nacionais, marcada sua trajetória por uma relação de presença/ausência, submetida aos interesses políticos e educacionais dos diferentes contextos históricos do país.

Durante o governo militar, a disciplina foi excluída da legalidade de seu exercício pelas políticas ditatoriais desse governo. Porém na década de 1980, com o período de redemocratização política, após vários entraves, a Sociologia volta ao currículo do ensino médio como disciplina optativa, por meio da lei nº 7044/1982, tendo então um importante avanço. Já no ano de 2001, o PLC 9/00, que previa a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, em todas as escolas brasileiras de ensino médio, foi vetado pelo então presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso, após sua aprovação pelo congresso nacional. Porém ainda com várias lutas travadas com o objetivo de efetivar a obrigatoriedade da disciplina, em 2004 o Conselho Nacional de

Educação (CNE), através da Resolução CNE nº 04/06, delibera pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio.

Contudo, no Estado de São Paulo, ocorre uma reação conservadora, questionando a política do Conselho Nacional de Educação. Assim, o Conselho Estadual de Educação aprova a Indicação nº 62/06, questionando a legalidade e a ingerência dos CNE nos sistemas estaduais, não acatando a resolução do CNE. A Secretaria Estadual de Educação estabelece nova *Proposta Curricular* para o ensino fundamental e médio via a Resolução SE – 92, de 19-12-2007, que retira a Sociologia do currículo do ensino médio no Estado. Somente com a aprovação pelo Senado da Lei nº 11.634, em junho de 2008, a Sociologia retorna ao currículo paulista no ano seguinte, 2009, através dos *Cadernos do Professor e Aluno*, caracterizado como apostilas.

A nova *Proposta Curricular* do Estado de São Paulo integra o *Programa de Qualidade* estadual paulista, com enfoque no lema “aprender a aprender”. Além de avaliar todos os anos as escolas paulistas, a avaliação feita por meio de políticas como o bônus, a progressão continuada, o SARESP e a municipalização da primeira as quarta séries, objetiva com isso alcançar os resultados almejados pelas políticas existentes no programa educacional do Estado.

Contextualizando o período da criação da *Proposta Curricular* do Estado de São Paulo, devemos compreender suas diretrizes políticas e seus conteúdos para então procurar desvendar o que está por trás dos objetivos propostos e assim elaborar uma possível crítica visando uma contribuição para o sistema educacional paulista.

Ligada as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) (SÃO PAULO, 2009), a *Proposta Curricular* teve como objetivo a organização do ensino no Estado de São Paulo, tendo na formulação de seu texto o objetivo de evidenciar as características e fins a serem alcançados por esse programa, sendo um deles o discurso da existência de autonomia para as escolas. Porém fica a necessidade da análise de que tipo de autonomia é essa e quais seus limites, já em relação a escola não existe autonomia absoluta, pois essa é estabelecida em relação a determinado contexto. As políticas educacionais — através do programa *São Paulo faz escola*, com sua concepção de escola e com a implantação do currículo e das Propostas para a Sociologia e demais disciplina — criam diversas contradições, pois os sujeitos participantes desse processo pertencem à totalidade das relações sociais existentes, não se restringindo a esfera educacional. Sendo assim a

escola pertence ao conjunto de relações que envolve a educação, suas políticas e sua relação com a sociedade. A autonomia, para se concretizar, depende da legislação, da vontade e das decisões de quem formula as diretrizes educacionais e administrativas, além da competência dos agentes pedagógicos e das condições materiais que envolvem a vivência desses sujeitos. A autonomia objetivada no conjunto das relações existentes na educação não deve ser formulada apenas pelos interesses dos dirigentes educacionais, mas pelo conjunto de sujeitos que englobam essa esfera, para assim estabelecer a efetivação de uma autonomia produzida coletivamente.

A *Proposta Curricular* visa trabalhar as competências dos professores no decorrer de sua formação e durante sua vida profissional (SÃO PAULO, 2009). Tendenciado o norte a qual se deve direcionar as práticas educacionais, devemos considerar que os aspectos da formação e a vida profissional estão interligados a uma totalidade político-social, o que nos leva então, a saber, sobre quais são as diretrizes postas pelas políticas educacionais.

Esse contexto é caracterizado pela expansão das políticas neoliberais, ou seja, a ordem vigente se pauta na abertura e desregulamentação do mercado, exigindo do Brasil uma reestruturação de sua política educacional e estabelecendo as políticas e diretrizes atreladas a essa ordem global, decorrentes do Relatório da UNESCO *Educação um tesouro a descobrir*, elaborado entre os anos de 1993 e 1996 por Jacques Delors.

No Brasil, as reformas impostas pela ordem multilateral (global) foram consolidadas pelo *Plano Decenal da Educação* (1993-2003), o *Planejamento Político Estratégico* (1995-1998), as *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (1996) e pelo *Plano Nacional de Educação* (2001). A aprovação da LDB consolidou a reforma através de pareceres, resoluções e outros documentos oficiais, proporcionando uma desarticulação entre as leis e a realidade.

Essas novas políticas globais partem do discurso de que as diretrizes objetivam o progresso, passando a idéia de melhorias para as condições da existência humana, camuflando uma política mundial, pautada em uma ideologia voltada para o capital, na qual as formulações dessas políticas

[...] evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existe por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e

criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um progresso de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o “progresso”. (DUARTE, 2006, p.46).

Procuremos então expor a adequação das normas em benefício da lógica global do capital. Para a análise da *Proposta Curricular* — que visa trabalhar com competências e habilidades específicas, na qual objetivam os desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo — devemos considerar a divisão social do trabalho sustentado pela propriedade privada, condição essa que estrutura a sociedade capitalista e, conseqüentemente, efetiva as desigualdades tanto materiais como as de oportunidades. O modelo da *Proposta* almeja abordar a sociedade contemporânea, visando diminuir as desigualdades e exclusões sociais, tendo como norte para isso, concretizar as articulações necessárias para a produção e efetivação do conhecimento atrelado às tecnologias.

O conhecimento proposto para o exercício da educação cria suas próprias contradições em relação a diminuição das desigualdades, já que a adequação e preparação para as exigências do mercado de trabalho voltam-se para um conhecimento ligado ao capital humano, esse que exige que indivíduo esteja apto às adaptações postas pelas relações sociais contemporâneas, tendo esse indivíduo as responsabilidades de resolução das adversidades atuais, criando, assim, novas relações de manutenção das desigualdades, como o processo de terceirização, a questão da flexibilidade do mercado e as exigências de constante atualização. Essas políticas educacionais não se emancipam através do conhecimento estabelecido pelas normas oficiais, mas sim buscam garantir a ordem capitalista.

Sendo o “Aprender a ser”, o “aprender a conviver”, o “aprender a fazer” e o “aprender a aprender” os quatro pilares da educação, podemos dar ênfase como fundamento para a efetivação da *Proposta* junto ao neoliberalismo, a política do “aprender a aprender”, na qual é colocada como autonomia para gerenciar a própria aprendizagem, sendo base para o desenvolvimento educacional das práticas sociais.

A *Proposta* visa pensar e criar para a escola um sentido no qual o objetivo é englobar o espaço cultural, as dimensões sociais, as diferentes linguagens e os códigos ligados às tecnologias de nossa sociedade, colocando sobre alunos e professores a

condição de que “Apropriar-se ou não desses conhecimentos pode ser um instrumento da ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão.” (SÃO PAULO, 2009, p.12).

Essas políticas educacionais, bem como a *Proposta* expressam extrema confiança nas tecnologias existentes, partindo do ideal de que todos estão “digitalmente” incluídos e assim todos estão facilmente ligados ao conhecimento existente. Partindo dessa idéia, pode-se então pautar um currículo ligado a produção da cultura e do conhecimento até então existente, sendo que essa *Proposta* foge do intuito de uma ciência humanizada, pois o conhecimento proposto entre sociedade e escola norteia-se para uma cultura mobilizada em competências, que se voltam para as transformações tecnológicas, e, assim, adaptam os sujeitos às condições postas pelas relações de produção capitalista, reafirmando as contradições entre os discurso oficial e a realidade entorno da educação.

No plano do “aprender a aprender” ocorre uma valorização do aluno, na qual esse pode aprender por si mesmo. Tem-se aqui uma anulação do conhecimento através da transmissão pelo professor, colocando seu papel em xeque. O discurso oficial defende a idéia de que o aluno posto em meio “rico” culturalmente, como por exemplo, o acesso ao mundo das tecnologias, possibilitará a esse ter autonomia no seu desenvolvimento intelectual. Essa proposta valoriza o método de aprendizagem pautado na autonomia do indivíduo e não no conhecimento como produto das relações sócio-históricas, estabelecendo então uma educação relativista, valorizando o procedimento para a adaptação às exigências de mercado e não o conteúdo educacional (DUARTE, 2006).

Para refletirmos sobre uma educação com base no relativismo pensemos, por exemplo, em fenômenos sociais como violência, desigualdade social, religião e política, sendo esses feitos das ações humanas e sociais vinculados a determinado contexto. Com isso o conhecimento ligado a esses fenômenos não estão desvinculados dos valores sociais, nos quais temos as condições necessárias para questionar os posicionamentos relativistas, esses voltados para um individualismo imediatista, tendo essa perspectiva o princípio de que as ações partem exclusivamente da individualidade de cada sujeito, desatreladas da produção sócio-histórica. Quando consideramos que os fenômenos existem pelas ações dos sujeitos na história, logo temos um posicionamento, compreendendo assim um o fenômeno em determinado contexto. Esse posicionamento,

numa análise, foge ao relativismo, desconstruindo as categorias universais e o seu conteúdo historicamente esvaziado, considerando a produção sócio-histórica como resultado das ações travadas entre os sujeitos.

Com o objetivo de preparar os sujeitos sociais para enfrentarem as transformações no mundo, o conteúdo das competências está focado no “aprender a aprender” rumo a uma naturalização das relações sociais entre os indivíduos e as condições reais de seu meio. Essa perspectiva direciona a capacidade criativa ao exercício de encontrar novos horizontes para a adaptação das exigências emergentes das transformações da produção e reprodução das relações neoliberais (DUARTE, 2006). As competências visam o trabalho em conjunto do professor, da gestão escolar, metodologias disciplinares e a aprendizagem adquirida pelos alunos, onde “Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos” (SÃO PAULO, 2009, p. 14). Temos então os mecanismos e a instrumentalização político-pedagógica para a efetivação das competências, colocadas sobre três pontos. O primeiro composto pelos professores (formação pessoal e profissional e o exercício para a mediação), o segundo feito pelos alunos com suas ações e pensamentos e o terceiro os conteúdos das disciplinas e metodologias.

Com o discurso não mais sobre a liberdade de ensino, mas sim sobre a o direito de aprender, as competências dão às diferentes partes presentes na esfera educacional a possibilidade de ter um eixo comum, elaborando uma falsa idéia de democracia no âmbito educacional e do exercício do conhecimento. A escolha pelo aprender é feita tendo como referência os interesses do mundo das tecnologias e do trabalho capitalista, onde o estímulo é a concorrência e a autoafirmação das hierarquias institucionalizadas, caindo a capacidade de autonomia sobre o indivíduo e não para o coletivo.

Devido a existência das diretrizes educacionais — ligadas a apreensão das relações do mundo contemporâneo, no Brasil feito de forma legal e normativa através da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais e o PCN — impostas à educação, a leitura e a escrita são moldadas em uma perspectiva tecnológica e voltada para o mercado de trabalho. Ocorre a proposta de aprendizagem junto à convivência com a tecnologia, estabelecendo contradições entre o desenvolvimento humano pautado no coletivo e o discurso para tal fim. Com isso podemos perceber que a produção do

conhecimento na sociedade contemporânea (capitalista) está diretamente atrelada às necessidades existentes da estrutura produtiva.

Para justificar a articulação entre o currículo e a estrutura produtiva os nortes contidos nas diretrizes curriculares usaram de políticas flexíveis articulando a educação ao ensino técnico. Segundo a *Proposta*

Para facilitar essa abertura, as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico flexibilizaram a duração dos cursos profissionais desse nível, possibilitando o aproveitamento de estudos já realizados ou mesmo exercício profissional prévio. Essas duas peças normativas criaram os mecanismos pedagógicos que podem viabilizar o que foi estabelecido na LDB (lei nº 9.394/1996) e decretos posteriores. (SÃO PAULO, 2009, p. 26).

Juntando a formação geral (básica) com a do currículo de formação profissional, podemos perceber que as diretrizes da educação pública estão voltadas para um determinado conhecimento no qual a formação está relacionada a uma capacitação de flexibilização dos sujeitos escolares para suprir as demandas do mercado.

Feita a leitura do contexto histórico e atual no qual se encontram as políticas e diretrizes da Educação no Currículo do Estado de São Paulo, podemos refletir sobre sua relação com a Escola e a disciplina de Sociologia.

### **O lugar da escola e a realidade da disciplina de sociologia**

Exposto o contexto do currículo do estado de São Paulo, para adquirir os elementos necessários à compreensão das relações existentes entre as políticas e propostas educacionais, a escola e a Sociologia na produção do conhecimento, foi efetivada na pesquisa a busca por entender as atuais condições nas quais se encontra a disciplina e a possibilidade de ação dos sujeitos que se relacionam com a esfera educacional no processo de ensino aprendizagem.

Buscando compreender o lugar da escola, devemos tê-la como uma instituição moldada pelas diretrizes oficiais, como governo, Estado e as políticas norteadas pelos sujeitos que a englobam. Com isso, ao pensarmos essa instituição, podemos perceber a existência de uma dicotomia, pois as normas criadas para a regulação escolar (como o programa *São Paulo faz Escola*) são postas de forma conflituosa com os sujeitos que produzem seu cotidiano. Os sujeitos envolvidos na escola não se encontram na forma pacífica, já que cada sujeito ali presente tem sua individualidade formada dentro

da totalidade histórico-social, da qual passa a se apropriar também nos espaços escolares, atrelados a criação de outras normas, práticas e saberes, diferentes das diretrizes oficiais, estabelecendo um espaço social heterogêneo. Com isso temos também o conflito entre a tradição institucional e as ações dos sujeitos sociais e escolares que possibilitam a existência e reformulação dos espaços escolares, estabelecendo condições do que a escola possa vir a ser (DAYRELL, 1999).

Ao analisarmos esse universo, devemos considerar os alunos, os professores, funcionários e a administração. Vemos que pelas normas oficiais esses sujeitos são postos como categorias homogêneas, que irão exercer os papéis destinados a cada categoria, instrumentalizados pelo currículo, pelos conteúdos pedagógicos a serem expostos pelos professores e pela hierarquia estabelecida entre administração e os demais. Sendo assim, as contradições existentes entre essas normas institucionais e a formação dos sujeitos que a englobam, temos uma desconsideração das normas vigentes com a totalidade das vivências dos sujeitos escolares.

Devido a complexificidade que envolve a escola, a pesquisa evidenciou a necessidade de compreendermos as condições da Sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular do ensino médio, os pontos positivos e negativos desse fato. Para tanto, faremos uma análise sobre a manifestação dessa questão na escola pública e na particular.

Dando enfoque primeiramente às escolas particulares, através de um questionário composto por dezenove questões direcionadas aos professores da disciplina das escolas envolvidas, essa etapa consistiu em escutar e dialogar com os sujeitos envolvidos, nesse momento não houve exercício além da comunicação, pois a proposta foi a de captar e interpretar as falas dos mesmos. As interpretações dessas falas foram feitas de forma coletiva, na qual o grupo se reunia para escutar e analisar as respostas dos entrevistados, proporcionando a construção dos resultados da pesquisa.

Por meio desse exercício, podemos perceber que todos os professores, formados por uma instituição de ensino superior público, evidenciaram ser satisfatório o conteúdo teórico apreendido em relação a Sociologia, sendo esse um ponto positivo referente a sua formação. Porém quando questionados sobre a prática docente, todos se queixaram da defasagem na preparação da prática no exercício dessa atividade, já que durante a graduação os estágios obrigatórios se limitaram apenas a observação em sala de aula, o

que determinou uma deficiência na formação docente. Logo, a formação desses professores não se limita apenas ao tempo da graduação, sendo necessário adquirir experiência na própria prática do exercício docente para suprir essa deficiência.

Ainda sobre a esfera da escola particular, esses professores afirmaram que a estrutura para o exercício da prática pedagógica é considerada satisfatória, já que: trabalham com salas compostas por um número reduzido de alunos, o que facilita o trabalho com os conteúdos propostos; possuem uma boa remuneração salarial, o que permite uma maior estabilidade referente às condições materiais; têm acesso aos instrumentos tecnológicos para a exposição dos conteúdos programados, além de uma relativa autonomia no desenvolvimento da prática pedagógica, pois podem formular os materiais e conteúdos a serem aplicados. Para os sujeitos entrevistados, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo foi vista de forma positiva, já que todos consideram essa disciplina um instrumento para a desnaturalização das relações sociais, dando aos alunos condições para obter diferentes olhares e interpretações da sociedade em que vivemos.

Porém a prática pedagógica fica limitada pela objetividade voltada ao processo preparatório do vestibular, o que é uma característica das instituições de ensino privado. Isso estabelece um conteúdo direcionado a um fim específico, limitando a reflexão e o desenvolvimento dos alunos, não estimulando um conhecimento voltado à totalidade social. Com isso podemos perceber que os professores têm a possibilidade de trabalhar com a disciplina, posta sobre determinadas contradições, já que mesmo tendo certa autonomia para a produção de materiais didático-pedagógicos e o trabalho com os conteúdos em sala de aula, dentro dessas instituições educacionais essas atividades obrigatoriamente devem ser voltadas para o vestibular.

Já os professores das escolas públicas relataram, em suas respostas, diferentes problemáticas. Algumas delas são opostas a dos professores das escolas particulares, já que na esfera da educação pública a prática pedagógica deve ser exercida nos moldes do programa *São Paulo faz escola*, o que, segundo os docentes entrevistados, condicionam o exercício às condições nas quais se deve trabalhar, tendo um elevado número de alunos em sala de aula, a remuneração é insatisfatória e há falta de autonomia, já que as escolas públicas — não por uma lei determinada, mas sim por uma pressão política do Estado com a administração escolar através de mecanismos avaliativos já expostos

acima — devem seguir os *Cadernos do Professor e Aluno* do Estado de São Paulo. Além disso, a disciplina de Sociologia era trabalhada por apenas uma aula por semana, neste momento da pesquisa, o que evidencia o descaso com a disciplina.

### **Núcleo de Ensino e a construção de alternativas pedagógicas no ensino de Sociologia.**

Após a análise sobre as condições objetivas da inserção da Sociologia no currículo paulista, partindo da ideia de que “Os objetivos dizem respeito aos problemas considerados como prioritários, ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que estarão focalizados no processo de investigação” (THIOLLENT, 2008, p. 54). A pesquisa passou para uma segunda etapa, desenvolvida dentro de uma escola pública junto a professora de Sociologia, na cidade de Marília.

Considerando que todo conhecimento é produto das relações sócio- históricas, os conteúdos pedagógicos praticados no interior da escola não estão desatrelados dessa produção. Sendo a escola uma instituição oficial que, através de suas diretrizes, cria as próprias contradições em relação aos sujeitos que a compõem, temos então esse espaço como um local de mediação para o exercício do trabalho com o conhecimento, na perspectiva de abranger sua totalidade social. A princípio, fazendo contato com a direção da escola e expondo a proposta da pesquisa, obtivemos o aval da mesma, tendo como perspectiva concretizar a criação de atividades pedagógicas, que possibilitassem, através da desnaturalização das relações sociais, a formação de sentidos e apropriação de significados sociais junto aos alunos ali presentes, além de efetivar o auxílio ao docente e a sua prática pedagógica, a fim de concretizar alternativas ao *São Paulo faz escola*, no que se refere ao ensino de Sociologia.

Apesar das diversas dificuldades existentes no universo educacional da escola pública, situação essa proporcionada pelas diretrizes políticas e seus conteúdos, sabemos que as relações existentes entre essas políticas e a esfera escolar criam suas próprias contradições, estabelecendo uma relação dialética entre o conhecimento dos sujeitos ali presentes e o das normas oficiais pautadas no discurso do conhecimento científico. Desse modo, para a criação e desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas devemos considerar

[...] a importância do diagnóstico do nível de desenvolvimento do conhecimento espontâneo (idéias prévias) e do nível de

desenvolvimento da habilidade na formação de conceitos científicos. Na própria instrução, os conceitos científicos se relacionam com as vivências cotidianas das crianças. (NUNEZ, 2009, p. 47-48)

Para conseguirmos apreender qual a subjetividade de cada sujeito, que ali estava na posição de aluno, aplicamos a primeira atividade nomeada de *Espiral*. Aqui buscamos saber o nome, as perspectivas para futuro, qual a visão que cada aluno tinha referente a escola e a disciplina trabalhada, qual era o seu conceito de cultura, entre outras informações sobre o seu cotidiano. Com as respostas dadas pudemos captar as expectativas que os alunos tinham referente à aprendizagem escolar e aos objetivos de vida, dando ênfase à Sociologia, para então começarmos a produção das atividades pedagógicas e o trabalho ao longo do ano.

Não cabe aqui relatar todos os temas e atividades trabalhados. Ficará limitada a exposição de uma atividade na qual terá como objetivo expor a busca pela concretização da proposta do projeto dentro da disciplina de Sociologia.

A atividade em questão teve como objetivo, por meio do lúdico, a compreensão das relações sociais como produto das ações dos sujeitos sociais, construídas historicamente, visando demonstrar, também, como essas atividades se estruturam e se condicionam pelas questões materiais, expressas pelas desigualdades em nossa sociedade e, assim, possibilitam a determinados grupos, dentro do processo histórico da formação de nosso país, ter influências e poder sócio-político-econômico e, conseqüentemente, formando as categorias das classes sociais.

A atividade realizada, intitulada de *atividade do envelope*<sup>2</sup>, era composta por quatro envelopes, contendo nesses, folhas brancas e diferentes quantidades de lápis de diferentes cores. A cor marrom representava a Educação, a azul o acesso a Saúde e a vermelha o acesso a Moradia. No primeiro envelope continha apenas uma folha em branco representada pela capacidade de atividade que aquele grupo possa a vir desenvolver na sociedade. O segundo possuía uma folha e um lápis de cor marrom, o

---

<sup>2</sup> Atividade criada por licenciandos de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, ver no livro *Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de sociologia*, disponível <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/LIVRO%20INTEIRO%20em%20PDF%20%20LENPES%20-%2002%20de%20dez.PDF>

terceiro uma folha, um lápis marrom e um azul e o quarto uma folha e todas as cores de lápis.

Para o exercício da atividade, dividimos a sala em quatro grupos, onde cada um recebeu de forma aleatória um envelope, esse que viria estabelecer a que classe social cada grupo pertenceria. Foi trabalhado de forma análoga com quatro categorias de classe social, o grupo que recebeu o primeiro envelope ficou na classe composta pelo lumpesinato, ou seja, pessoas sem um trabalho fixo, sobre precárias condições de sobrevivência e sem qualquer possibilidade de organização social, já que não tinha direito algum em relação ao acesso às necessidades básicas, sem conseguir vender sua força de trabalho. O segundo compôs a classe trabalhadora e assalariada (proletários), tendo somente o acesso a educação, que por sinal da escola pública, tendo o mínimo dos direitos sociais. O terceiro compôs a classe média já tendo melhores condições de vida. O quarto e último grupos representaram a burguesia (classe dominante) formada pela elite do país, ou seja, aquela que domina os meios de produção, estabelecendo as diretrizes econômico-sociais através das relações de poder na sociedade brasileira.

Foi pedido para cada grupo desenhar a representação que a cor de cada lápis estabelecia, evidenciando as desigualdades existentes entre os mesmos, chegando então a efetivação do exercício de reflexão e compreensão sobre o tema proposto. Através desse exercício reflexivo podemos trabalhar e demonstrar que é

[...] evidente a importância da “atividade mediadora”, e a atuação dos signos, como “instrumentos psicológicos”, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, porque o homem consigo mesmo está em diálogo com a cultura, produto e processo da sua constituição como ser humano. (SERRÃO, 2006, p.103).

Essa atividade, tendo como foco a desnaturalização das relações sociais e o exercício da criação da consciência da posição social em que se encontram os alunos, objetivou levá-los à reflexão sobre como o processo histórico exerce influência na formação da personalidade dos sujeitos sociais, considerando as condições materiais e a estrutura produtiva, na qual o processo de formação de um conceito não está desatrelado aos saberes dos alunos (conceitos espontâneos), mas sim à totalidade social, onde

As redes conceituais se estruturam em teorias que os sujeitos dispõem para interpretar e transformar a realidade, transformando-se a si mesmos no contexto social. Os conceitos devem ser compreendidos na dinâmica dos sentidos e significados que eles adquirem nas relações

que se estabelecem entre eles no marco da teoria. (NUNEZ, 2009, p. 48-49).

Nessa atividade buscamos trabalhar, segundo a teoria histórico-cultural, com os instrumentos e estímulos artificiais (signos) dos sujeitos que ali estavam, mediados pelos elementos presentes na atividade. Considerando então que a atividade, na perspectiva dessa teoria, “É esta função mediadora que o instrumento assume na “atividade humana material externa” que permite a “tessitura” da analogia ao signo em função na “atividade mental interna” do ser humano” (SERRÃO, p.102, 2006). Com isso através da estratégia da atividade pedagógica dar condições para a existência de estímulos que levem os alunos ao desenvolvimento de conceitos abstratos, a fim de apreender as diversas dimensões do objeto estudado.

Portanto, podemos partir do cotidiano dos alunos, já que a localização da escola e os bairros do seu entorno têm, em sua particularidade, condições sociais características de determinada classe social, evidenciando exemplos concretos para a atividade trabalhada e proporcionando condições para a formulação de conceitos que envolvem o conhecimento espontâneo dos alunos e o conhecimento científico escolar, e assim por meio dessas atividades pedagógicas dar condições a estes alunos para desnaturalizar as relações da sociedade em que vivem e objetivar diferentes perspectivas para o futuro.

### **Objetivos alcançados e os desafios postos.**

Sendo a proposta inicial dessa pesquisa a busca pela compreensão das relações e condições na qual a Sociologia se encontra em mais um retorno como disciplina, agora obrigatória, no currículo do estado de São Paulo e, posteriormente, a atuação dos participantes da pesquisa como sujeitos atuantes em sala de aula, podemos entender por meio das atividades exercidas que a disciplina com conteúdos paralelos ao da Proposta do Estado pode proporcionar, através da atuação pedagógica norteadas pela teoria histórico-cultural, condições para o trabalho entre os conhecimentos dos alunos e o conhecimento científico, englobando a produção do conhecimento na perspectiva da totalidade histórico e cultural. Porém ao objetivar ações de mudança no âmbito social e educacional, não se basta pela atuação do projeto dentro de uma escola, já que as contradições existentes na esfera escolar se dão por diferentes pontos.

Como visto as políticas educacionais e a produção histórica do conhecimento estão diretamente ligados, estruturando as diretrizes educacionais. Por isso a

importância de se apropriar do espaço escolar para o trabalho de mediação na esfera da compreensão da estrutura e organização social, para assim proporcionar condições para se pensar e efetivar uma sociedade mais humanizada.

### **Referências Bibliográficas**

CAVAGNARI, Luzia. B. Projeto político- pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições *In* VEIGA, Ilma.P.A., RESENDE,Lúcia.M.G. (org). **Escola: espaço do projeto político- pedagógico**. Papirus Editora 1998.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-histórico *In* J. Dayrell **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG – 1996.

DUARTE, N. O lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos. *In* **Vigotski e o “aprender a aprender”- crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4. Ed. – Campinas, SP: Autores associados – 2006 (Coleção educação contemporânea)

FERNANDEZ, F. A sociologia como afirmação *In* IANNI, O.(org.) **Florestan Fernandez: sociologia crítica e militante** – 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MACÁRIO, E. Trabalho, práxis social e educação: notas para uma teoria da atividade educativa - *In* **PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 27, n. 2, 409-440, jul./dez. 2009** - [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_02/PDFs\\_27\\_2/Epitacio.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_02/PDFs_27_2/Epitacio.pdf)

MÉSZAROS,I. **Educação para além do capital** Trad. Isa Tavares São Paulo – Boitempo 2005.

NUNEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. – Brasília: Liber Livro, 2009.

SÃO PAULO (Estado) SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Sociologia/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Scrijnemaekers**. – São Paulo: SEE 2009.

SERRÃO, M. I. B. . **Aprender a Ensinar – A aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico cultural** – São Paulo: Cortez, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação** 16 ed. – São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.