

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Marco Aurélio Plá Gil

**SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA
NA PRÁTICA METODOLÓGICA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

Porto Alegre
2014

Marco Aurélio Plá Gil

**SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA
NA PRÁTICA METODOLÓGICA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Elizabete Caregnato

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Plá Gil, Marco Aurélio
Sobre a importância da Experiência na prática
metodológica do ensino das Ciências Sociais / Marco
Aurélio Plá Gil. -- 2014.
59 f.

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Metodologia de Ensino das Ciências Sociais. 2.
Metodologia Participativa. 3. Sociologia da
Experiência. 4. Antropologia da Aprendizagem. I.
Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

Marco Aurélio Plá Gil

**SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA
NA PRÁTICA METODOLÓGICA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

CONCEITO: _____ Porto Alegre, 09 de dezembro de 2014.

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira
(UFSC)

Prof.^a Célia Elizabete Caregnato
Orientadora (UFRGS)

*A minha querida mãe,
Luiza Carvalho Plá Gil, que me
deixou o sonho como legado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, aos meus amigos, alunos, professores, todos que de alguma forma colaboraram e inspiraram este trabalho de conclusão. Em especial a professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, minha mentora, amiga, por se tornar uma referência na minha caminhada; e a minha orientadora, professora Célia Elizabete Caregnato por todo apoio, gentileza e suporte nesta etapa da minha formação.

Às professoras Maria Lúcia Rodrigues de Freitas Moritz e Roseli Inês Hickmann, coordenadoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Ciências Sociais (PIBID-CS), por todo aprendizado e orientação que me proporcionaram no período em que fui bolsista deste programa. Ao professor Bernardo Caprara, supervisor do PIBID, companheiro exemplar, grande referência para o meu fazer docente. Aos meus colegas bolsistas deste Programa, Adriana Cunha, Bruna Molina Leal, Gabriel Arnt, Guilherme de Oliveira Soares, Guilherme Rodrigues, Juan Castro Ahumada, Juliano Möller Rodrigues, Marcela Donini Lemos, Vanda Mugge, Vitória Zilles Fedrizzi por dividirem comigo minhas angústias, expectativas e descobertas no aprender a ser docente. À Cristiane Figueroa, professora regente da turma 102, pela amizade, sensibilidade, e pela atenção dedicada durante o meu Estágio Docente. À professora Cátia Portela, por suas orientações e aprendizagens compartilhadas. À Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dorneles (ETESD), por ter me recebido de braços abertos, me dando toda estrutura necessária para realizar o meu Estágio. À supervisora desta instituição, Raquel Silva, pelo carinho, apoio e escuta, estando sempre disponível a cada dúvida, idéia ou insegurança, e, sobretudo por não me deixar desistir.

À Grazielle Schweig, pela amizade dedicada e a inspiração nas madrugadas de leitura, por me desafiar a pensar o Teatro, a Antropologia e a Educação em consonância com os meus ideais. Ao amigo Dionatan da Rosa pela importante ajuda no desenvolvimento desse trabalho. Com carinho agradeço aos meus grandes amigos Ricardo Gausmann Pfitscher, Michele Porto, Gabriela Pedroso, Alex Santos, Thanise Melo, Edinei Teixeira, Leila Marques, Lucas Marques, Renata Araujo, Camila Gabani Oelling, Tatiana Vasconcelos, Tatiana Araujo, Lara Cabrini, Poliana Helena, Adilson Vieira, Danielli Avila pela parceria que atravessa a distância e o tempo, pelas conversas infindas sobre a vida nos momentos de tensão, transformando-os em alegria, amo vocês.

À Família Millidui, por terem me recebido nesta terra como uma segunda família: obrigado Vinícius, Marilene, Suzana, Sidnei, Gisele e Andreia, vocês fazem parte dessa conquista e da minha vida para sempre. Agradeço de forma especial, as minhas irmãs Iara Cristina Plá Gil e Mara Cristina Plá Gil, aos meus sobrinhos Vinícius Plá Gil Silveira, Reidel Plá Gil Silva e Gabriel Plá Gil Silva, ao meu companheiro Jônatas Afif Carnal e a minha grande amiga Tatiana dos Santos Sequeira, que por um longo tempo me acompanharam neste desafio e me deram todo apoio necessário para que concluísse esta última etapa da minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), muito obrigado, vocês são as pessoas mais importantes da minha vida.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central protagonizar o conceito de Experiência na prática metodológica das Ciências Sociais no Ensino Médio destacando a importância da subjetividade e do engajamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Esta iniciativa se justifica na escolha de práticas que não estejam somente alinhadas com os princípios epistemológicos caros às Ciências Sociais, mas que também contemplem uma perspectiva interdisciplinar de trabalho e estejam comprometidas com a promoção dos indivíduos em uma aprendizagem significativa ao seu cotidiano. Realizando um entrecruzamento das contribuições teóricas de autores que se dedicaram ao assunto nas áreas da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia e do Teatro, e ainda, na experiência que obtive nas práticas de iniciação à docência como bolsista do PIBID – CS/UFRGS, este estudo revela a Experiência como um importante agente na significação de conteúdos; e no que diz respeito às Ciências Sociais, organiza o conhecimento dando relevância às ações dos indivíduos em relação às dinâmicas sociais. A Experiência é ressaltada neste trabalho por sua capacidade de ampliar a identidade dos sujeitos, seu conhecimento, sua sensibilidade, e sua condição no mundo, pois é no exercício da “experiência de si”, que o aluno tem a oportunidade de situar o seu aprendizado e se reconhecer em uma nova realidade de maneira crítica e potencialmente transformadora.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino das Ciências Sociais, Metodologia Participativa, Sociologia da Experiência, Antropologia da Aprendizagem.

ABSTRACT

This work is mainly aimed to boost the concept of Experience in methodological practice of Social Sciences in High School highlighting the importance of subjectivity and student engagement in the Teaching-Learning process. This initiative is justified by choosing practices which are not only aligned with the epistemological principles related to Social Sciences, but that also consider an interdisciplinary perspective of work and are committed to the promotion of individuals in a meaningful learning in their daily lives. Conducting an intertwining of theoretical contributions of authors who have dedicated themselves to the subject in the fields of Philosophy of Education, Sociology, Anthropology and Theater, and in the experience obtained as a scholarship student at the PIBID- Social Sciences/UFRGS, this study reveals Experience as an important agent in the signification of contents. In regard to Social Sciences, it organizes the knowledge giving relevance to the actions of individuals in relation to social dynamics. Experience is highlighted in this work for its ability to expand the identity of the subject, his knowledge, his sensitivity, and his condition in the world, because it is through the exercise of "self-experience" that the student has the opportunity to situate his learning and recognize himself in a new reality in a critical and potentially transformative way.

Keywords: Teaching Methodology of Social Sciences, Participative Methodology, Sociology of Experience, Anthropology of Learning.

LISTA DE SIGLAS

ETESED	Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dorneles
FACED	Faculdade de Educação
FNS	Federação Nacional dos Sociólogos
PIBID – CS	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Ciências Sociais
SINSESP	Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO	16
3. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO	18
4. UM NOVO MODO DE PENSAR E FAZER CIÊNCIA	22
5. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO	29
5.1. A importância do Corpo na metodologia	30
5.2. Compreendendo o papel da escola para traçar uma metodologia	32
5.3. Ensinar Ciências Sociais: mapeando os sentidos	38
6. PENSANDO A EXPERIÊNCIA	42
7. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PIBID	49
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
9. REFERÊNCIAS	58

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo central protagonizar o conceito de *Experiência* na prática metodologia das Ciências Sociais no Ensino Médio. Pautado sob uma perspectiva interdisciplinar, considerando as contribuições da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia e do Teatro, apresento os princípios epistemológicos que guiam as minhas aspirações como licenciando, além de problematizar as práticas metodológicas que contemplam dicotomias ou desconsideram a subjetividade, a ação e a intervenção dos sujeitos nas interações de aprendizagem; sendo relevante ressaltar que minha perspectiva metodológica nas Ciências Sociais se constrói somada a minha formação anterior no Teatro¹.

Considerando o contexto em que este trabalho se desenvolve, antes de analisar o tema escolhido busquei situar esta pesquisa no tempo, apontando as últimas conquistas na afirmação desta disciplina no currículo do Ensino Básico brasileiro. A partir desta contextualização, iniciei a problemática indicando os princípios epistemológicos que norteiam o ensino da Sociologia através das Orientações Curriculares para o Ensino Médio².

No que diz respeito à Sociologia, destaquei os fundamentos que acredito essenciais para o ensino desta disciplina: o estranhamento, a problematização e a desnaturalização. Guiado pelas contribuições teóricas de Amaury César Moraes e Elisabeth Fonseca Guimarães (2010, p. 46), reifico a importância do princípio de estranhamento enquanto “uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber”. Acrescento nesta análise a relevância de que esta vontade de saber seja alimentada pelo professor de Sociologia, que ambienta as condições de

¹ Em razão de um percurso anterior – como ator e diretor de Teatro no estado de São Paulo, tendo como experiências mais relevantes: a atividade como professor de Teatro em cursos livres, projetos institucionais e programas de arte e cultura voltados para jovens em situação de vulnerabilidade – minha trajetória acadêmica e profissional busca realizar uma fusão entre o Teatro, a Educação e as Ciências Sociais. Considerando este percurso, justifico minha inclinação para uma perspectiva interdisciplinar em minhas produções acadêmicas, assim como meus interesses de pesquisa no estudo de Metodologias Participativas, a relação entre Corpo e Conhecimento, e nas intervenções artísticas em sala de aula através do Teatro, como ferramentas úteis para contribuir no ensino das Ciências Sociais.

² MORAES, A.C.; GUIMARÃES, E.F.; TOMAZI, N.D. Conhecimentos de Sociologia. In: BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 2006. (p. 99 - 133)

aprendizagem para que os alunos experimentem estas sensações como estímulos para conhecer e intervir sobre a realidade conhecida.

Desacomodar certezas exige grande esforço para os sujeitos desta interação e esta tentativa deve ser empírica, experimentada e significada pelo aluno em sua teia de saberes. Enquanto docentes, ao motivarmos a dúvida sobre os fenômenos sociais, fomentamos no aluno sua vontade em descobrir uma nova realidade, pautada agora em argumentos e justificativas concretas, tornando a problematização um instrumento legítimo de sua forma de pesquisar, e então, de conhecer. Nesta nova conquista, o aluno tem a oportunidade de experimentar o processo de desnaturalização, ou seja, conhecer os fenômenos como fatos constituídos socialmente – historicamente produzidos e resultado das relações sociais. Desta maneira, o discente consegue desassociar estes fenômenos de uma perspectiva onde as coisas sejam "assim por natureza" ou imutáveis.

Inspirado pela teoria crítica do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007), trago sua perspectiva sobre a crise paradigmática das Ciências e a lógica racional – que de forma indolente não reconhece modelos alternativos para a construção de um conhecimento emancipador, e como essa construção do saber científico influencia no modo de se fazer, pensar e ensinar as ciências. Sigo em uma reflexão sobre a metodologia de ensino, tendo como eixo norteador a relevância de pensar o *Corpo* como elemento imprescindível na aplicação de uma técnica fomentadora da ação dos indivíduos, e como base para estas aspirações recorro a Michel Foucault, Helena Katz, Francis Edwards Peters e João Queiroz.

Posteriormente, ressalto duas questões basilares em minha formação como licenciando, uma pautada nas funções da escola e outra nas justificativas para o ensino das Ciências Sociais na Educação Básica. Através das vozes de Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Juarez Dayrell e Max Weber, edifico minhas argumentações sobre as premissas que definem minhas convicções metodológicas. Prossigo em uma análise multidisciplinar do conceito de *Experiência* entrecruzando as teorias de autores como Jorge Larrosa, François Dubet, Jean Lave, Tim Ingold e Viola Spolin.

Ao reunir a excelência destas vozes contemporâneas para tratar do objeto desta pesquisa, busco responder a pergunta: *Qual a importância da Experiência na escolha de metodologias para o ensino das Ciências Sociais?* Aposto nesta pergunta como questão central na defesa deste trabalho de conclusão por acreditar

na importância da subjetividade na construção do conhecimento, na relevância das particularidades do aluno neste processo, na sua capacidade de sentir, nomear e significar suas experiências em intervenções sociológicas sobre sua prática cotidiana e ainda, na sua capacidade de resignificar modos de pensar e agir.

Através de um estudo teórico reflexivo, elencando os autores que marcaram com mais profundidade a minha formação durante a graduação, e ainda, relacionando essas teorias com a minha experiência prática como bolsista do PIBID – CS/UFRGS³, tenho como objetivo investigar os pressupostos que escolhi como base para minha futura prática docente e assim, buscar respostas sobre a importância de significar o conhecimento. Desse modo vou ao encontro do mesmo objetivo na oportunidade de sentir e experimentar o que aprendi com as Ciências Sociais. Antecipo sobre esta jornada, a conquista de algumas certezas e um sentimento de conforto ao perceber esforços contundentes para a afirmação de um ensino emancipador da nossa Ciência e que esta seja de fato, uma ferramenta significativa na vida dos alunos que encontrarei daqui pra frente.

³ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos meses de agosto de 2013 a julho de 2014.

2. AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO

As Ciências Sociais retornaram ao currículo do Ensino Médio proveniente de um processo intermitente, e é nesta conjuntura que está formando sua identidade, ajustando suas referências e buscando sistematizar sua prática através da pesquisa acadêmica e da construção empírica de seus pressupostos. É nesta trajetória, que a legitimidade de sua inserção na Educação Básica está a todo tempo sendo garantida e reafirmada.

Foi a Sociologia que abriu caminho para a entrada das Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio, e esta conquista teve êxito através de uma luta árdua que atravessou décadas em uma história de constante inclusão e exclusão desta disciplina dentro do currículo escolar. É importante destacar que o retorno das Ciências Sociais ao Ensino Médio não teve uma participação ampla do meio acadêmico, e os efeitos desta relação ainda são discutidos em diversas instâncias. Esta foi uma conquista da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), que liderada pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP) apostou nesta luta por mais de dez anos, com o apoio dos professores de Sociologia e parlamentares que abraçaram essa causa (SOUZA, 2012). A vitória desta batalha foi consolidada com a aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº. 38/2006⁴ e em 2008, a Sociologia tornou-se disciplina obrigatória na grade curricular dos alunos do Ensino Médio no Brasil através da Lei nº 11.684/2008⁵. Nesse momento, pensar o ensino das Ciências Sociais tornou-se uma questão emergente, uma pauta dentro da agenda das políticas de Educação e nas Universidades, que oferecem formação aos professores desta área, criam grupos de pesquisa e atividades de extensão, fomentando uma nova bibliografia.

⁴ O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº. 38/2006 é um documento referente à inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio e foi aprovado pela Câmara de Educação Básica em sete de julho do ano de dois mil e seis (07/07/2006). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em outubro de 2014.

⁵ A Lei nº 11.684/2008 alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em outubro de 2014.

É notória a importância de estender para a Educação Básica as contribuições desta Ciência considerando seu potencial de contribuição e de relevância na formação dos indivíduos. Enquanto conhecimento científico e dentro de uma perspectiva humanista, a Sociologia busca ampliar o conhecimento dos indivíduos sobre sua própria condição de vida, cria instrumentos para a análise das sociedades e mais do que produzir saberes, teorias e pesquisas, atua de forma crítica na vida social. Grande parte dos profissionais desta categoria se empenha em consolidar esta ciência como um instrumento de participação política e intervenção, promovendo uma reflexão contínua, problematizando as questões que contornam e estruturam as sociedades. Este esforço visa ultrapassar os muros altos da academia para que a Sociologia não seja conhecida apenas no circuito universitário, mas atravesse outras esferas, alcançando as políticas públicas, instituições governamentais e não-governamentais, entre elas a escola – importante aliada para que a Sociologia "chegue à rua" e se torne cada vez mais essencial enquanto um saber importante para todos.

3. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO

As Orientações Curriculares para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio⁶ indicam dois princípios epistemológicos fundamentais: estranhamento e desnaturalização. Segundo os autores Amaury César Moraes, Elisabeth Fonseca Guimarães (2010, p. 46):

Estranhamento é o ato de estranhar no sentido de admiração, de espanto diante de algo que não se conhece ou não se espera; por achar estranho, ao perceber (alguém ou algo) diferente do que se conhece ou do que seria de se esperar que acontecesse daquela forma; por surpreender-se, assombrar-se em função do desconhecimento de algo que acontecia há muito tempo; por sentir-se incomodado ou ter sensação de incômodo diante de um fato novo ou de uma nova realidade; por não se conformar com alguma coisa ou com a situação em que se vive; não se acomodar; rejeitar.

Partindo desta primeira orientação epistemológica, o conceito de *estranhamento*, enquanto princípio caro ao ensino da Sociologia deve ser compreendido e analisado com uma atenção especial na escolha de uma concepção metodológica que possibilite alcançar de maneira mais efetiva seu sentido e os objetivos de sua prática. Segundo Moraes e Guimarães (2010, p. 46), estranhar é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia; nas palavras dos autores: “Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas de agradável incômodo – vontade de saber”.

Lecionando como professor estagiário na disciplina de Sociologia para o Ensino Médio, refleti sobre a importância de garantir em minhas aulas o exercício de estranhamento em sua proposta original, evitando forçar ou direcionar os alunos a esta experiência – furtando de suas descobertas a sensação espontânea do espanto, do incômodo, da insatisfação, com a verdade intacta e naturalizada. Tive como meta inicial impulsionar, ambientar, gerar condições para desacomodar as certezas dos alunos, provocar insatisfações e dúvidas sobre o mundo que se apresentava perante seus olhos. Esta tentativa se deu em grande medida através da problematização, fazendo perguntas sobre os fenômenos sociais – com o objetivo

⁶ MORAES, A.C.; GUIMARÃES, E.F.; TOMAZI, N.D. Conhecimentos de Sociologia. In: BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 2006. (p. 99 - 133)

de conhecê-los, saber como esses fenômenos se apresentam e porque ocorrem em tais condições.

Para além desta estratégia, era preciso gerar nos alunos não apenas a vontade de responder e descobrir, mas também de perguntar. Sem dúvida, estranhar e problematizar são princípios importantíssimos para a Sociologia, mas como garantir que estes princípios se tornem válidos e interessantes para os alunos? Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais. Buscar o estranhamento em um fenômeno social que não nos é familiar já se torna um grande desafio, como tornar estranho aquilo que nos é supostamente conhecido? Quais os mecanismos para apontar o caminho do conhecimento científico ao aluno do Ensino Médio e, sobretudo mostrar a importância de problematizar a realidade, sistematizando-a através destes mesmos mecanismos?

Considerando que a maior parte dos alunos que estão no Ensino Médio são adolescentes, e sendo esta fase marcada por características como a rebeldia, a certeza de que se é conhecedor de todas as coisas e uma certa impaciência com as tarefas e obrigações, tornar interessante um saber sistematizado que provém da escola é uma "batalha épica" para os professores que buscam atravessar os conteúdos de suas aulas e alcançar seus alunos com outras contribuições relevantes.

Como professor de Teatro sempre vivi o desafio da busca do espontâneo. Este algo que parece simples e facilmente atingível é um desafio constante para "o fazer artístico". Interpretar um papel é sempre construir, porém, esse processo implica a tarefa de "viver" o personagem, e esta condição exige uma espontaneidade fora da técnica, um envolvimento que não se garante *a priori*, e sim, através de estímulos e condições favoráveis a sua existência.

Inevitavelmente como professor de Sociologia, *estranhar e problematizar* se torna duas tarefas análogas, e buscando não reproduzir nos alunos a hipótese de um "estranhamento dissimulado" – algo que aplicassem sem compreender o sentido –, precisava encontrar um caminho que não tinha como fim os conteúdos e a aprovação na disciplina. Se estranhar pressupõe sensações – espanto, incomodo, admiração –, era preciso ativar, suggestionar e estimular seus corpos para sentirem, "viverem" esta descoberta para posteriormente sistematizá-las em algum formato de expressão; entre eles o formato exigido pela Sociologia no Ensino Médio: o

científico. Assim como se torna indissociável ao Teatro, viver, sentir, se deixar tocar para posteriormente construir, percebo que os demais conhecimentos fazem o mesmo caminho quando o objetivo é torná-lo significativo na vida do aluno.

Pensar o saber das Ciências Sociais de forma expressiva para o aluno do Ensino Médio – não somente pelas inferências do que se pressupõe importante nesta fase de aprendizado, mas considerando suas curiosidades, interesses e sentidos nesta etapa de suas vidas – é uma tarefa urgente para que esta Ciência se desenvolva dentro do currículo em uma perspectiva humanista, claramente posicionada em colaborar com a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Outro importante princípio epistemológico para pensarmos as Ciências Sociais no Ensino Médio, e posteriormente analisarmos nossa escolha metodológica de trabalho: é a *desnaturalização*. Este conceito apresenta os fenômenos como fatos constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos, resultado das relações sociais. É preciso desassociar estes fenômenos de uma perspectiva onde as coisas sejam "assim por natureza" ou imutáveis. O dramaturgo alemão Bertold Brecht (2000, p. 90) tornou célebre a frase: "Nada é natural que não seja impossível de mudar". Esta fala sempre me marcou enquanto artista e foi a ponte para impulsionar minha vontade em estudar as Ciências Sociais e torná-la mais um instrumento do meu trabalho

Pensando nas influências do Teatro sobre o meu aprendizado enquanto licenciando das Ciências Sociais, outro aspecto relevante foi a reflexão sobre o processo de *distanciamento*. Na prática do *estranhamento* de um fenômeno, está implícito certo distanciamento deste, mesmo que este seja conhecido ou até faça parte do nosso cotidiano. Essa tentativa de abrir mão de ideias prontas, naturalizadas, a princípio me parecia uma tarefa fácil enquanto artista. Por ser o distanciamento uma exigência de trabalho para o ofício do ator, estava sempre atento em não reproduzir estereótipos e reforçar preconceitos ao me colocar no lugar do outro – o personagem.

Após refletir sobre esta ferramenta enquanto cientista social e professor, muitas dúvidas surgiram: *É possível realizar esta tarefa de distanciamento?* Coloquei em dúvida referente ao quanto era capaz de me distanciar daquilo que me acomodava e se minhas produções continham análises sólidas sobre os fenômenos que eu abordava artisticamente. Minhas principais questões eram: *Se o objeto de*

análise da Sociologia tem como foco principal a vida social, e todos nós fazemos parte desse objeto – seres sociais em ação e, ao mesmo tempo, protagonistas da análise sociológica – como manter o distanciamento necessário para a apreensão científica do real? Se distanciar implica de alguma forma em não se envolver com os objetos?

4. UM NOVO MODO DE PENSAR E FAZER CIÊNCIA

Uma grande influência teórica em minha formação, que tantas vezes perpassou meus estudos, foram as propostas do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos. Esta descoberta aconteceu na Universidade – curiosamente fora da área das Ciências Sociais –, em uma disciplina da Faculdade de Educação (FACED): *Educação Contemporânea - Currículo, Didática e Planejamento*⁷. Além dessa leitura, o livro *A Crítica da Razão Indolente - contra o desperdício da experiência*⁸ foi um “oásis” descoberto pela minha sede de estudante quando estava tomado de tantas dúvidas que não conseguia nomeá-las ou sistematizá-las. Sem dúvida as reflexões destas leituras não podiam ser deixadas fora deste trabalho de conclusão, e para compreender a relevância desse autor nas aspirações que almejo enquanto futuro docente é necessário, primeiramente, conhecer os alicerces que sustentam a ciência, e as alterações pelas quais estão atravessando.

O modelo de racionalidade que é a base da ciência moderna – denominado por Boaventura (1988) de *Paradigma Dominante* – possui como característica principal a presunção de que as epistemologias e as metodologias das ciências naturais são as formas singularmente relevantes para a construção de um conhecimento legítimo, tornando as demais formas, as humanidades e o senso comum, triviais e, conseqüentemente, arbitrarias; concebendo assim, um modo de entender o mundo que se perpetua de maneira global e, portanto, de forma autoritária. A ciência moderna decorre de hipóteses epistemológicas e de normas metodológicas onde para conhecer é preciso quantificar; e implicitamente desqualificar o que é intrínseco ao objeto estudado, tornando o que não é quantificável em objeto descartável do estudo. Preocupa-se, na ordem científica da racionalidade homogênea, em se reduzir a complexidade – dividindo-a e classificando-a – para só assim poder compreendê-la, priorizando *como as coisas*

⁷ A disciplina *Educação Contemporânea: Currículo, Didática e Planejamento*, é oferecida pelo Departamento de Ensino e Currículo, da FACED, na UFRGS para todos os cursos de Licenciaturas – seja como disciplina obrigatória, eletiva ou extracurricular. Aborda as relações entre currículo, didática, culturas, subjetividades, identidades e diferença. Discute os diversos movimentos de planejar, ensinar, aprender e avaliar produzidos na Educação. Estimula e realiza experimentações em pesquisa, docência e novas formas de expressão da Educação contemporânea em espaços escolares e não-escolares.

⁸ SANTOS, B. S. *A Crítica da Razão Indolente - contra o desperdício da experiência*. 2007.

funcionam e deixando em desvantagem *qual o fim das coisas* e os agentes que nelas atuam.

Para o sociólogo português, esse paradigma se encontra em uma crise irreversível, que se funda na compreensão da fragilidade de suas bases, onde as concepções de espaço, de tempo e simultaneidade são questionadas, e se evidencia a impossibilidade de observar ou medir um objeto sem interferir nele; não sendo mais possível, também, acreditar que o conjunto do real possa ser compreendido analisando a soma das suas partes. Partindo desse entendimento, percebe-se uma ciência ainda distante de outros conhecimentos e com o seu fazer científico encarcerado pela industrialização e seus centros de poder econômico, social e político, que hoje o definem. Encontramo-nos em um período em que buscar respostas sobre a ciência nela mesma, nos torna incapazes de responder nossas dúvidas, já que nos pautamos em conceitos construídos em uma ordem científica que hoje se encontra em transição (SANTOS, 1988).

É partir dos sintomas de crise no *Paradigma Dominante* que Boaventura (1988) nos apresenta uma nova configuração pautada em importantes reflexões sobre as transformações que precisam ser realizadas no fazer científico. É na compreensão que a distinção entre ciências naturais e sociais já não faz mais sentido; e que é necessária uma recomposição das ciências com todos os seus elementos (disciplinas) – que haviam sido separados pela ciência moderna –, tendo as Ciências Sociais como centro de incentivo e estímulo desta nova configuração, recusando as epistemologias e metodologias utilizadas anteriormente; é que a possibilidade do dismantelamento da hierarquia construída entre conhecimento científico e conhecimento classificado até então como vulgar poderá ocorrer, fazendo aflorar o denominado *Paradigma Emergente*.

Esse paradigma é fundamentado nos sintomas da crise da configuração atual da ciência moderna, por conta disso, Boaventura (1988) deixa claro que a sua teoria é uma probabilidade dentre várias possíveis a se desenhar. Assim como não podemos visualizar com clareza o desenho antes da sua conclusão, não podemos ignorar nossas impressões sobre o esboço que se constrói no presente.

É preciso deixar claro que a revolução científica que estamos percorrendo, é distinta da revolução científica que constituiu a ciência moderna nesse modelo de racionalidade concentrada basicamente no domínio das ciências naturais que conhecemos hoje, que só mais tarde se estendeu para as Ciências Sociais. A

primeira revolução possui em sua base a ciência pela ciência, a segunda, um caráter social que está indissociável da ciência. Nas palavras de Boaventura:

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida descente) (SANTOS, 1988, p. 60).

O novo *Paradigma* supera a divisão pautada em dualismos: natureza/cultura, natural/artificial, mente/matéria, subjetivo/objetivo, coletivo/individual – que já se repercuti na Antropologia, na Geografia e na Psicologia –, além de outras dicotomias então presentes no *Paradigma Dominante*, como ciências naturais/ciências sociais. Põe fim, também, ao processo de disciplinarização da ciência, que torna os cientistas analfabetos especializados e os indivíduos comuns analfabetos gerais. A divisão disciplinar das ciências modernas dará espaço a tematização – onde os conhecimentos poderão se encontrar, e os cientistas terão autonomia e uma personalização do seu trabalho em uma ciência que será tolerante aos discursos distintos. Isso porque o saber do novo paradigma será um saber prático, que nos ensinará sobre o nosso “estar no mundo” de maneira prática, transformando o conhecimento científico em um autoconhecimento (SANTOS, 1988).

Para o sociólogo, serão modelos de transição entre esses paradigmas, vertentes antipositivistas das Ciências Sociais que preconizam a subjetividade. Esse modo de pensar e ver o mundo levando em consideração o subjetivo do indivíduo – até então considerados relevantes apenas para os estudos humanísticos –, já se encontram nesse período de crise da velha ordem científica, enraizadas nas próprias ciências naturais – tendo como exemplo mais forte a Biologia. O *Paradigma Emergente* valorizará os estudos humanísticos, onde o sujeito é autor e elemento do mundo, tendo a natureza como sua essência; onde as interações e intertextualidades se organizarão ao redor de concepções locais de conhecimento não repartidos (SANTOS, 1988).

O Paradigma Emergente se focará no saber viver – e não mais na sobrevivência –, construindo uma ciência mais compreensiva e íntima, nos unindo ao que estudamos – e não mais nos separando –, onde existirá diálogo entre todas as formas de conhecimento que permitirá um atravessamento das mesmas; e o conhecimento prático do senso comum será valorizado por ser interdisciplinar, por

permitir o traspasso das pessoas e das coisas, e do próprio conhecimento científico (SANTOS, 1988).

Deste modo, o ensino da Sociologia precisa ser pensado e aplicado na Educação Básica buscando não reproduzir as insuficiências apresentadas no *Paradigma Dominante*, ou seja, deve estar também conectado com as novas idéias que se inserem na sua produção fora da escola – na academia, entre outros. Para tanto, o uso de correntes que estão associadas a epistemologias e metodologias fundadas em hipóteses e regras que desconsideram a subjetividade e reproduzem dicotomias devem ser utilizados em seu ensino de forma cautelosa, não permitindo que seus questionamentos priorizem *como as coisas funcionam* em detrimento do seu fim e da participação e interferência dos seus agentes nesse processo. Apesar de todas as dificuldades encontradas na escola em tantas esferas, a Sociologia no Ensino Médio precisa servir de estímulo e incentivo para a desconstrução da hierarquia dos saberes – seja entre as próprias disciplinas da Educação Básica; ou entre a própria ciência, e o que ela representa, e os saberes práticos trazidos pelos alunos para a sala de aula –, dando espaço a tematização dos conhecimentos, permitindo os seus atravessamentos e valorizando a interdisciplinaridade. Assim, a Sociologia pautada na escola, seguindo a valorização das subjetividades e da prática na construção da própria Ciências Sociais, aumentará sua conexão com um saber prático, abrirá portas para uma transformação do conhecimento científico em autoconhecimento.

As lacunas deixadas pelas representações da modernidade, tratadas neste capítulo, estão pautadas em dois princípios que se relacionam, invertem sentidos e ao mesmo tempo se opõem enquanto formas de conhecimento: a regulação e a emancipação. Conforme Boaventura, todo conhecimento se constitui num processo, uma trajetória que parte da ignorância em direção ao saber:

O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem. (SANTOS, 2002, p. 78).

Compreendem-se nesta formulação dois pólos: um conhecer que sai de um estado caótico em direção à ordem, (a forma dominante aplicada pela modernidade ocidental) e outro conhecer (também produzido na modernidade ocidental) que parte

do colonialismo, (um lugar onde os sujeitos não são reconhecidos, são transformados em objetos) e segue em direção à solidariedade.

Através da crítica à modernidade realizada por Boaventura, podemos refletir sobre a ciência produzida por ela e na sua incapacidade de pensar o social em múltiplas dimensões. Isto acontece pelo exercício de um conhecimento regulatório que despreza a experiência social em detrimento das lógicas, justificação e reprodução do projeto de poder moderno. O autor ressalta que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Este postulado nos indica que a heterogeneidade de contextos sociais não deve ser tida como uma problemática para a sociologia, ao contrário, entender as expressões plurais da experiência humana é tarefa própria da reflexão sociológica.

Buscando realizar este exercício, tendo a *Experiência* como meu objeto neste trabalho, parto de uma primeira pista deixada pelo autor, “repartindo” duas referências importantes no título do seu livro⁹ aqui destacado: a crítica da razão indolente *versus* uma experiência desperdiçada. Em primeira instância, Boaventura (2000) nos apresenta a indolência da razão criticada em quatro formas diferentes: a *razão impotente*, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a *razão arrogante*, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a *razão metonímica*, que se reivindica como única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, o faz apenas para torná-las em matéria prima; e a *razão proléptica*, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente.

Para focar nos interesses que pautam este trabalho e para organizar os argumentos que futuramente completam este estudo – apesar de julgar importantíssimas cada uma destas divisões –, irei me ater na crítica à razão metonímica, por ser a mais relevante no intuito de justificar os meus pressupostos. Julgo pertinente esta projeção considerando a observação do autor sobre a “obcecada ideia da totalidade sob a forma de ordem” na qual a razão metonímica se

⁹ SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente** - contra o desperdício da experiência. 2007.

organiza. Neste contexto, o “todo” está sempre absoluto em relação às diversas partes que o compõem. Existe apenas uma única lógica que conduz o todo e por consequência, cada uma de suas partes. Não há outras relações possíveis dentro deste sistema e nem variações que possam gerar particularidades – movimentos desconectados desta engrenagem.

Boaventura descreve a dicotomia como uma forma “mais acabada” desta totalidade, que em suas palavras “combina de forma mais elegante a simetria, com a hierarquia”. (2000, p.241). Aponta nesta aproximação, a relação horizontal explícita nesta relação, que por resultado, oculta as relações verticais existentes nesta combinação. A partir desta crítica, o autor exemplifica sua formulação com as dicotomias: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; indicando que esta junção sempre irá conter uma hierarquia. Penso que no fazer metodológico de ensino, em alguma instância, esses dualismos se reproduzem dentro da lógica metonímica: professor/aluno, conhecimento científico/conhecimento popular, razão/emoção, teoria/prática entre outros, contendo nestas dicotomias hierarquias verticais bem delineadas.

Boaventura (2007) nos convida ao exercício de refletir sobre como pensar as partes sem esta relação dicotômica, onde uma é sempre dominante e por consequência, a outra será sempre seu “oponente” nesta relação de poder. Participo deste convite, por identificar no ensino das Ciências Sociais uma tradição acadêmica racionalista que interfere diretamente no fazer docente dos professores e que por transferência fixa regras, hierarquiza formas de pensar, formatar, organizar, apresentar os conhecimentos que são produzidos na escola, a partir desta tradição.

Frente a esta percepção, me dedico ao estudo de metodologias que proporcionem uma aprendizagem das Ciências Sociais no Ensino Médio que consiga constituir o saber não só pela legitimação acadêmica, ou pela aplicação exclusiva de um rigor científico, justificado na idéia de uma lógica racional abstrata. Acredito que a emancipação dos sujeitos pode se confirmar enquanto saber, quando a experiências desses mesmos sujeitos são levadas ao centro e tratadas como foco de análise, reorganizando os sentidos do conhecer. Motivado pelas inspirações teóricas dos autores que apresento neste estudo, sobretudo as reflexões de Boaventura, somadas às minhas investidas práticas na iniciação à docência,

defendo neste trabalho, a busca por metodologias que privilegiem a *Experiência* dos indivíduos, e não apenas as considerem ou realizem a mediação de seus efeitos, mas permitam seu protagonismo nesta interação, no intuito de admitir que um aluno possa imaginar, fazer inferências, intervenções sociológicas, conhecer e se reconhecer dentro da realidade que ele vive, sente e experimenta.

5. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO

Uma série de desafios acompanha o retorno da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Um deles diz respeito ao desenvolvimento de metodologias de ensino que não simplesmente reproduzam a lógica universitária, mas que proponham uma adequada transposição didática para esta etapa de formação, levando em consideração as múltiplas realidades em que se inserem os jovens brasileiros. Nesse sentido, acredito que a utilização de metodologias participativas podem nos ajudar a aproximar conteúdos muitas vezes abstratos – dentro de uma tradição acadêmica racionalista –, à vida cotidiana desses jovens.

Participar é agir sobre o que já existe e esta ação sempre vai exigir dos sujeitos: envolvimento, reflexão, investigação, posicionamento, e por fim, um reconhecimento sobre o que lhe cerca. Logo, torna-se preciso apostar em formas permeáveis e modelos prismáticos na busca pelo conhecimento. Com esta perspectiva, o elemento *Corpo* se torna protagonista neste processo com suas múltiplas ferramentas e capacidades. Neste contexto, a escola se configura como um ambiente de um *Corpo* que é protagonista, fazendo-se necessário discutir ambos – escola e *Corpo*. Sobre a perspectiva do *Corpo* na educação trago considerações de Foucault, Peters, Queiroz e Katz, e para o debate sobre as funções da escola trago como aporte teórico as proposições realizadas por Bourdieu, Gramsci e Dayrell.

Completando minhas argumentações sobre os princípios que norteiam minhas escolhas metodológicas, apresento prerrogativas quanto aos meus objetivos de ensinar Ciências Sociais no Ensino Médio, e para isto, recorro às perspectivas de Max Weber sobre a importância da Sociologia, as potencialidades existentes em nossa disciplina quando aplicada dentro de um contexto interdisciplinar, e por fim, justifico minha inclinação por um trabalho elencado por temas, identificando uma marca do meu fazer docente, preocupada em discutir as desigualdades sociais.

5.1. A importância do Corpo na metodologia

Dentro das complexidades que a sociedade contemporânea nos apresenta, penso que o conhecimento passa a ser um instrumento cada vez mais importante e multifacetado. Muitos verbos estão contidos em sua composição, pois conhecer é entre tantas coisas: sentir, ouvir, esperar, nomear, saber, crescer, poder, refletir, criticar, libertar. Não só por aparentes vantagens que o conhecimento se materializa, ele também carrega em sua estrutura as interrogações, problemas, angústias e negações. Lidar com a sentença de que uma verdade é sempre temporária, não é uma tarefa fácil, nem mesmo para os mais experientes nesta vertigem. Buscar conhecimento nos torna eternos caçadores de uma pequena certeza acreditada. Logo, estudar a caçada se torna tão belo quanto agarrar a caça. Conhecer antes de tudo: é como, é querer, é duvidar, é agir sobre a incerteza.

Entendendo a metodologia como uma ferramenta que promove a ação do conhecer, não podemos negar a importância do *Corpo* e suas subjetividades neste empreendimento, pois é com ele e através dele, que os atores sociais agem e instrumentalizam suas intervenções na realidade. Esse é um posicionamento importante na construção deste trabalho: acredito nas formas que dão movimento, que possam ajudar os sujeitos a agirem sobre o mundo e reagirem nele.

Quando escolhemos o *Corpo* como matriz para aplicação de um método, lembramos que este, segundo Foucault, é o lugar onde os discursos se inscrevem e funciona como um ponto nodal das relações produtivas de poder. Nesta lógica, não há como conceber uma existência material deste, separada da existência de um *Corpo* que se constitui no social. Discursos são produzidos no *Corpo*, através do *Corpo* e além do *Corpo*, e considerando estas premissas, justifico a utilização de metodologias centradas neste agente para o ensino das Ciências Sociais na Educação Básica, por se tratar de uma perspectiva mais abrangente para a reflexão sobre a sociedade, a política e os sujeitos que produzem e constituem estas duas instâncias – o *Corpo* e o social, sobretudo pelo protagonismo destes sujeitos na construção do conhecimento.

Na educação formal, bem como na tradição acadêmica das Ciências Sociais, este importante agente tem sido renegado e estigmatizado em detrimento de uma formação cartesiana que privilegia a sistematização de conceitos e a estrutura racionalizada à parte dele. Contudo, acredito que toda e qualquer informação – e

conhecimento – necessariamente transpassa o corpo, pois ele é ação, pensamento, subjetividade e experiência. Sem dúvida, minha trajetória artística influencia os modos de pensar do meu fazer docente nas Ciências Sociais.

Por estar sempre em contato com a técnica, com o processo e com os métodos no Teatro, conheci a palavra *teknè*¹⁰, e jamais pude escapar dela, desde o som, significado e seus efeitos. De acordo com o *Greek philosophical terms; a historical lexicon*¹¹, F.E. Peters define que:

[...] a *techne* ou *teknè* é algo que resulta da generalização das experiências dos casos individuais. Como tal, a *teknè* verifica-se quando as diversas experiências individuais dão origem a um conhecimento de causas: o Homem experimentado sabe como, mas não porquê. Refere-se portanto a um tipo de conhecimento que pode ser ensinado.

Considerando esta definição, se um conhecimento pode ser ensinado, torna-se necessário construir formas de ensino, e por consequência, será imprescindível eleger modelos de referência. Quando pensamos em um modelo a ser seguido, temos como ponto de partida uma representação cognitiva das formas de pensar a vida e em alguma medida este projeto nos representa. Segundo Queiroz (2004, p.51) modelos são construídos para compreender as estruturas realizando de forma estratégica uma aproximação entre as evidências identificadas durante este processo. Quando criamos referências através da utilização de modelos, estão contidos neste procedimento a idealização, a simplificação, a abstração e a sistematização de fenômenos.

Modelar para conhecer torna-se culminante quando transformamos esta sistematização em projeto, e esta lógica opera – nos princípios de indução e dedução –, sem considerar um elemento importante nesta tríade: a abdução. Segundo Helena Katz (2011) a abdução inicia o discernimento, uma habilidade cognitiva que nos torna capazes de identificar, seja como necessidade planejada ou reorganização da experiência. O instante fugaz em que o discernimento começa acontece em meio a uma grande quantidade de variáveis, e surge como um, entre inúmeros outros possíveis jogos combinatórios. A autora legitima a importância do Corpo como um agente exposto a todos os estímulos, em um fluxo permanente que mistura o que vem de fora (fato do mundo, outros projetos), com o que é Corpo

¹⁰ A *techne* ou *teknè* – do grego: τέχνη, técnica ou arte.

¹¹ PETERS, F.E., *Greek philosophical terms; a historical lexicon*. 1967, p.190.

(coleção de informações que o constitui a cada momento). Esse fluxo de estímulos produz as mais diversas contaminações, dentre as quais apenas uma nos encaminha em direção ao produto que finalizará o projeto.

5.2. Compreendendo o papel da escola para traçar uma metodologia

Partindo para uma concepção macro analítica deste processo, as escolhas metodológicas para o ensino, em particular as realizadas pela Sociologia, estão sempre ligadas às condições que circulam o fazer docente: estrutura da escola, as exigências da disciplina, as orientações curriculares, a formação do professor, assim como suas angústias e desafios. Entre elas, podemos destacar a motivação, as dificuldades da carreira, o tempo insuficiente para preparação das aulas e, sobretudo, a interferência de um agente central nesta ação: o aluno. Neste trabalho vou me atentar especialmente a este último, mas antes de chegar a este fim, evidencio que uma escolha metodológica sempre será antes de qualquer teoria, uma ação política – mesmo que não anunciada – será sempre um caminho intencionado, alicerçado em convicções e interesses objetivos.

Sendo assim, evidencio como ponto de partida duas perguntas iniciais que me acompanharam durante toda a graduação: *Qual a função da escola?*, e, *Para que ensinamos Ciências Sociais?*, são estas as duas questões que balizam minhas escolhas metodológicas como professor.

Buscando responder a primeira pergunta, encontrei nesta caminhada diversas perspectivas no debate sobre a função da escola. A mais relevante está pautada na formação para a cidadania, tendo como extensão, a formação para o mundo do trabalho. Para uma análise sociológica consistente sobre o tema seria preciso aprofundar este estudo por no mínimo duas perspectivas, uma delas no âmbito macro analítico, discutindo a escola enquanto uma instituição importante que garante a conservação e a manutenção do social, assim como todos os elementos que circundam esta condição e ainda, considerar uma perspectiva histórica sobre o desenvolvimento desta instituição no tecido social. Por outro lado, não poderíamos deixar de lado uma investigação micro analítica sobre a escola, dando protagonismo aos atores sociais, as relações, as interações e as particularidades que a substanciam.

Para Bourdieu (1999, p. 41) o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Segundo o autor, a igualdade formal que pauta a prática pedagógica mascara a indiferença frente às desigualdades reais e dirige-se tão somente aos educandos que detêm uma boa herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Isso ocorre porque a cultura escolar é tão próxima da cultura da elite que os alunos das classes populares não podem adquirir, senão com muito esforço, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas. Assim, a função da escola – organizar o culto de uma cultura – só pode ser proposta a todos, mas, de fato, está reservada aos membros das classes às quais pertence à cultura cultuada. Nesse contexto, a escola assume por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social dominante. A essa prática cultural se oporia à:

[...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo a favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência de dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (BOURDIEU, 1999, p. 53).

Bourdieu (1999) analisa a função reprodutivista da escola que, embora aja no sentido de conservar as desigualdades e reproduzir as classes sociais, poderia ser também um espaço de socialização caso lutasse por um trabalho no qual oferecesse aos filhos das classes populares condições de adquirir o capital cultural que não herdaram. Porém, Bourdieu considera ingenuidade supor que a escola, funcionando da maneira que está organizada hoje, possa produzir algo que seja capaz de impedir a transmissão e a reprodução da cultura dominante, operando na manutenção da conservação social.

Conforme Gramsci (1979) a função da escola é fabricar capacidades intelectuais em diversos níveis. A partir dessa consideração, o autor italiano criticou o dualismo da escola – clássica e profissionalizante – uma vez que tal divisão prejudicava enormemente a classe trabalhadora, pois não lhe oferecia acesso às capacidades de desenvolver o trabalho intelectual. Para acabar com essa dualidade, Gramsci propôs a criação de uma escola que unificasse a preparação para o trabalho com o desenvolvimento das capacidades intelectuais conduzindo os alunos

até a escolha de um ofício, garantindo uma formação que contemple o pensar, o estudar, o dirigir ou o controle das pessoas que dirigem.

Uni-se a esta proposta o contexto de um desenvolvimento industrial que demandava um novo tipo de intelectual urbano e por consequência surge uma nova linha a ser seguida pela escola:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Pela proposta de Gramsci (1979), a escola unitária deveria assumir a função de iniciar os jovens na atividade social de forma gradual buscando atingir as disposições necessárias para o exercício das atividades intelectuais, até conquistarem alguma emancipação em seu processo de formação. Para a implantação dessa escola haveria a necessidade de reorganizar os conteúdos, o método e a disposição dos graus da carreira escolar. A idade escolar dependeria das condições econômicas gerais, já que estas poderiam obrigar os jovens a certa colaboração produtiva imediata. O corpo docente deveria ser aumentado. À escola unitária caberia criar as condições para minimizar as diferenças culturais entre os alunos provenientes das camadas intelectualizadas e das camadas populares. Nesse sentido, em sua primeira fase tenderia a disciplinar e a nivelar, obtendo certa conformidade. A fase seguinte teria como objetivo aplicar os princípios do humanismo, como a compreensão intelectual do saber e a autonomia moral, para decidir sobre o seu futuro – seja ele voltado para as aspirações científicas ou para as atividades que envolvam as funções técnicas e produtivas do trabalho.

Esse novo tipo de escola provocaria o nivelamento cultural dos alunos na primeira fase, e na segunda, contribuiria para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma. Para o autor, esta seria uma escola criadora, que indicaria uma aprendizagem onde ocorreria um esforço espontâneo e autônomo do discente tendo o professor como um guia amigável. Nessa escola, o ensino ocorreria de forma desinteressada, ou seja, habituaria o aluno a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico, a raciocinar, a abstrair esquematicamente

observando fatos e dados, analisando contextos gerais e específicos, assim como, a relação entre os saberes e os indivíduos (GRAMSCI, 1979).

A proposta de Gramsci (1979) tem a preocupação de identificar meios para elevar culturalmente e politicamente as massas, portanto, trata-se de uma perspectiva que vai muito além da formação para a cidadania, que olha para a educação como um viés político, e pensa um programa educacional, procurando identificar métodos e práticas que propiciem aos trabalhadores sair da condição de subalternidade. Busca, então, definir uma formação que propicie às classes subalternas não apenas obter qualificações técnicas que lhes permitam se inserir no mundo produtivo, como também, adquirir uma sólida formação geral que lhes possibilite ampliar sua esfera de participação no governo da sociedade. A escola unitária, formulada em estreita relação com a corrente humanista, possui como princípio o trabalho, e também a perspectiva de formar dirigentes, mas a ideia de trabalho não significa cingir a educação ao trabalho da fábrica, mas partir da “técnica-trabalho” para atingir a “técnica-ciência” e a “concepção histórica e humanista”, sendo estes, os princípios elementares para a formação de indivíduos capacitados para o trabalho, caracterizados por um conhecimento técnico-científico, e ainda preparados para a vida política tendo como instância última governar, ou controlar os seus governados.

Sobre estas duas correntes teóricas que tratam sobre a função da escola encontro em Bordieu uma identificação imediata, no que diz respeito a apontar a escola como lugar de transmissão das culturas dominantes, ao privilégio que estas possuem em relação aos demais conhecimentos e, sobretudo, na conservação social que esta instituição legitima. Porém, vejo que esta é uma análise que considera em última instância as relações macro estruturais como determinantes nesta relação entre as funções da escola, os interesses da sociedade e o sistema capitalista. Neste contexto, os sujeitos que “fazem a escola” ganham pouca projeção e relevância, podendo gerar determinismos sociais que produzem dicotomias como homem *versus* circunstância, ou ação *versus* estrutura. Por conta desta reserva, aponto a necessidade de refletirmos sobre as funções da escola para além – não a parte – das estruturas, dando luz às ações, intervenções e relações produzidas pelos sujeitos que a constituem.

Quanto às proposições de Gramsci vejo um avanço na tentativa de propor uma solução aos problemas que a escola apresenta, porém, não compartilho

integralmente das ideias da *Escola Unitária*, por considerar as complexidades da sociedade contemporânea, especialmente as que competem ao mundo do trabalho. A dinâmica imediatista em que o sistema capitalista se constitui hoje, trás novos desafios para a escola que perpassam a discussão capital *versus* trabalho, governantes *versus* governados. Neste cenário, não é possível nos basearmos apenas na simplificação ou idealização de um modelo unitário de escola, especialmente quando colocamos para esta instituição uma significativa responsabilidade na formação profissional visando dar condições de igualdade para todos os sujeitos, sem relevar que estes sujeitos estão imersos numa realidade profundamente desigual. Percebo também a preocupação desta proposta em instrumentalizar as “massas” com a propriedade intelectual, colocada nesta discussão como a cultura dominante na produção de conhecimento escolar. Sem dúvida, dar acesso ao conhecimento legitimado pela nossa sociedade como mais importante se trata de um artifício de poder que ajudaria os menos privilegiados a alcançarem postos mais significativos na sociedade, porém não acredito que este modelo de escola possa garantir uma igualdade de possibilidades para que governados conquistem, por exemplo, o direito de governar. Outras relações de poder e estrutura continuam vigentes nesta relação, elas não se tornam ineficazes somente equiparando ou unificando as condições de acesso ao mundo do trabalho com o mundo intelectual. Dar à escola a função de redentora dos problemas sociais me parece improdutiva ou até mesmo inviável nas circunstâncias sociais, políticas e econômicas que vivemos hoje.

Ao evidenciar duas importantes vertentes teóricas sobre as funções da escola e minhas considerações sobre estas referências, trago outra perspectiva de análise interessada em discutir as funções da escola para além das teorias funcionalistas ou de reprodução, buscando superar determinismos e dicotomias. Nesta outra ordem, os atores sociais ganham destaque e se tornam autores e protagonistas do conhecimento, isto, sem desconsiderar a relevância da natureza ou das estruturas nesta relação, já que estas também se constituem dentro e a partir destes mesmos sujeitos. Nesta corrente, a *Cultura* ganha espaço enquanto importante elemento de análise, sobretudo na relação com os fenômenos sociais, unindo-se à constituição de todos os elementos que formam e emolduram a órbita dos sujeitos. Guiado por esta acepção, encontro em Juarez Dayrell, uma resposta mais afinada com as

hipóteses deste trabalho, para responder qual o sentido e as funções que cabem á escola.

Dayrell (1992) entende a escola como um espaço sociocultural, separando nesta compreensão duas dimensões que se relacionam a todo tempo: a institucional e a cotidiana. Na primeira dimensão a escola enquanto instituição tem como função normatizar, estabelecer regras para garantir o controle e a circunscrição das ações dos sujeitos que a compõem, organizando um sistema que se legitima por via oficial. Justificada por esta posição, a escola estabelece conteúdos, define funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço a fim de diferenciar trabalhos, definindo a projeção das relações sociais. A segunda dimensão, baseada no cotidiano, apresenta um conjunto complexo de inter-relações que se constroem socialmente através de alianças, conflitos, práticas e saberes, e imposições de normas e estratégias individuais e coletivas.

Ezpeleta e Rockwell (1986, apud DAYRELL, 1992) explicam este processo como uma dinâmica heterogênea de ações recíprocas entre os sujeitos e a instituição, formulando uma característica nova nos discursos apontados até aqui e de extrema importância para a reflexão sobre a instituição escolar. Para as autoras, a escola tem sua prática mediada no cotidiano: pela apropriação, elaboração, reelaboração ou na resistência dos sujeitos sociais.

Reconhecer no espaço escolar um lugar de resistência, de recusa dos sujeitos ao que está estabelecido; indica-nos que a conservação e a reprodução não estão protegidas da negação e da tentativa dos sujeitos em desfazer os seus efeitos. Ao produzir recusas, os atores sociais apontam descontentamentos, reorganizam as relações que edificam esta estrutura, e em certa medida, colocam em movimento algo que a priori era visto como imutável, com pouca ou nenhuma possibilidade de transformação. Nessa perspectiva, escola se constitui a partir e através do que é humano, portanto, estes sujeitos em ação atravessam a organização estabelecida produzindo ressonâncias e tensões, quais sejam os efeitos alcançados na superestrutura, assim, ao elaborar, reelaborar e, sobretudo, na apropriação, os sujeitos dão sentido às práticas desta instituição. Portanto, a escola possui a possibilidade de ser: um lugar onde existe a produção e reafirmação de normas e condutas, ou a reprodução de modelos interessados na conservação do social; mas também e ao mesmo tempo, um espaço de ação para os sujeitos envolvidos em sua

existência –, sejam estas ações aplicadas por afirmação, reconhecimento, reelaboração, resistência ou recusa das condições estabelecidas.

5.3. Ensinar Ciências Sociais: mapeando os sentidos

Seguindo nesta reflexão, aponto minhas considerações sobre a segunda pergunta relevante neste capítulo – *Para que ensinar Ciências Sociais?* –, encontrar esta resposta, tem como objetivo a escolha de um método que apresente em sua composição a clareza de seus compromissos e seus referenciais éticos, evitando que a forma seja esvaziada, aleatória ou desassociada de um fim objetivado.

Tendo como primeiro aporte as Orientações Curriculares do Ensino Médio em Sociologia¹² utilizo as sugestões que mais me identifico neste documento no que diz respeito às justificativas para o ensino das Ciências Sociais nesta etapa da formação escolar. A primeira orientação indica que a disciplina de Sociologia pode ser um lugar de realização das Ciências Sociais na escola, oferecendo ao aluno, informações próprias do campo dessas Ciências, resultados das mais diversas pesquisas e aportes teóricos. Esta condição somada ao trabalho do professor que relaciona estes saberes com o cotidiano e as experiências dos alunos, os faz conhecer e reconhecer as construções sociais, tornando esta conquista uma referência importante em sua bagagem intelectual.

Por possuir instrumentos que promovem a criticidade, as Ciências Sociais fomentam novas concepções de si, do outro, de novas culturas, de outras tribos, do mundo, fomentando modos de pensar, ou a sua reconstrução e desconstrução. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade, isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. Para Max Weber (1987) o objeto da sociologia é a *ação social*, onde se procura estudar as intenções do agente humano.

O estudo introdutório realizado por Stephen Kalberg (2005) nos apresenta a sociologia weberiana como uma crítica a todas as abordagens que tratam as sociedades como unidades heterogêneas, onde suas “partes” estão integradas

¹² MORAES, A.C.; GUIMARÃES, E.F.; TOMAZI, N.D. Conhecimentos de Sociologia. In: BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 2006. (p. 99 - 133)

perfeitamente a um “sistema” de estruturas objetivas. Todas as escolas organicistas de pensamento entendem que os indivíduos agem tal qual como uma estrutura definida e a *ação social* e *interação social* como meras expressões dessa “totalidade”. O estudo completa que estas teorias organicistas geralmente partem da premissa que existe algum nível de integração societária que Weber, no entanto, considera questionável – por não compreender as sociedades como fechadas, com fronteiras delineadas –; e assim, percebendo as possibilidades de fragmentação, tensão, conflito aberto e manipulação de poder, rejeita a noção de que a melhor maneira de compreender as sociedades é tomá-las como totalidades unificadas.

Ao conceber a realidade empírica como infinita, Weber não acredita que o conhecimento e os fundamentos das ciências sociais deveriam buscar “leis” universais. Para o autor, a ciência social é uma ciência da realidade, ou como ele mesmo afirmava uma: “[...] ciência que tem como meta a compreensão interpretativa da *ação social* de maneira a obter uma explicação de suas causas, de seu curso e dos seus efeitos” (WEBER, 1987, p.9). Nesta ótica a *ação* é definida com a conduta humana em que os sujeitos dão um “sentido subjetivo”. Já a *ação social*, se manifesta no momento que uma ação recebe um sentido, atribuído pelo(s) sujeito(s) em relação à conduta de outros, sendo que a compreensão sociológica dessa ação “resulta de um esforço sistemático e rigoroso para melhor compreender a realidade social” (FERREIRA, 1995, p.99).

O sociólogo alemão estava preocupado em entender as “peculiaridades da realidade da vida”, ou seja, a vida sociocultural. No centro de sua sociologia está a tentativa de “compreender interpretativamente” as diferentes maneiras pelas quais as pessoas percebem sua própria *ação social*. As pessoas são seres sociais, mas não apenas sociais, elas têm capacidade para interpretar ativamente situações, interações, e relações referindo-as a valores, crenças, interesses, emoções, poder, autoridade, leis, costumes, entre outros. Essa ação dotada de sentido subjetivo é foco da atenção do sociólogo, sendo assim, percebo que pensar uma metodologia de ensino para as Ciências Sociais inspirada nestes pressupostos, somando a importância de compreendermos a *Experiência* no processo de aprendizagem, possa nos ajudar a transformar conteúdos em elementos que ajudem os alunos a observar, pensar e interpretar o mundo, considerando suas subjetividades e imprimindo sentido aos fatos por eles conhecidos.

Indicando outras defesas para as Ciências Sociais no Ensino Médio, ressalto a potencialidade existente na força interdisciplinar desta área de conhecimento, por servir como um aporte na promoção do diálogo e na interseção dos diversos saberes curriculares, especialmente com as demais disciplinas da área de Humanas. Considerando as correntes teóricas que enfatizam a ação dos sujeitos e suas subjetividades, encontro nas Ciências Sociais uma reflexão orientada a não realizar uma divisão dicotômica entre sujeito e objeto. Portanto, esta ciência pode colaborar na problematização desta condição em relação aos demais saberes curriculares, reordenando os olhares de análise, promovendo o “encaixe” dos sujeitos aos produtos dos conhecimentos, acrescentando neste ajuste uma ambientação implícita, construída e pautada na dinâmica social, e entendo que esta formulação traz uma conotação política em seu conjunto, pois diversos interesses e relações de poder estão implicados na organização curricular, e esta demarcação acontece desde a divisão do tempo aos recursos dispensados para o ensino, por exemplo.

Inúmeras relações podem ser apontadas entre as Ciências Sociais e as demais disciplinas, apenas como ilustração: vejo nas discussões sobre Natureza e Cultura, Bioética ou nas Teorias Evolucionistas uma conversa extremamente produtiva entre a Antropologia e a Biologia. A Matemática, por utilizar sistematicamente os problemas, as estatísticas, os quadros, os gráficos, as tabelas e os dados quantitativos, abre grande espaço para a Sociologia e a Ciência Política nas interpretações, contextualizações e críticas sobre o objeto pesquisado. No que diz respeito à Linguagem, Gramática e Literatura, diversos estudos sobre as relações de poder, gênero, colonialismo e apropriação podem ser relacionados, e novamente a Cultura pode fazer parte desta troca através da indústria cultural ou numa outra perspectiva pautar a globalização, o mercado, a tecnologia nestes estudos. Com a Química, temos as relações de mercado construídas a partir dos alimentos transgênicos, a indústria das drogas e as intervenções sobre o corpo, como pontes para realização de uma análise interdisciplinar. Com êxito as Ciências Sociais podem também contribuir com o ensino da Educação Física, seja na análise da manifestação do fenômeno esportivo, nas questões corporais, os padrões de beleza, a compreensão do conceito de Estética, nos contextos que envolvem a saúde, as relações midiáticas e de consumo, influenciando todas estas esferas. Com a História e a Geografia já são conhecidos diversos encontros entre as áreas ao

tratarmos da exploração, seja de indivíduos, da natureza, ou do trabalho, além de questões que pautam o preconceito, as desigualdades, as implicações sociais nos processos históricos, a política, o meio ambiente, a violência, as guerras, a tecnologia, entre outras temáticas que se alimentam do conhecimento produzido por esta tríade.

Por fim, como terceira assertiva sobre as funções relevantes que justificam a presença das Ciências Sociais no Ensino Médio, evidencio as conquistas que esta disciplina pode atingir ao desenvolver uma metodologia de trabalho suggestionada por temas. Sustentadas por conceitos e teorias, as temáticas colaboram na explicação dos fenômenos sociais, na compreensão e discussão dos assuntos que circundam a política, a economia, a cultura, tendo como preocupação relevante, pautar as desigualdades, as relações de gênero, as violências, os efeitos do preconceito, as possibilidades de participação, a ação coletiva e o engajamento, evidenciando sempre as questões que dizem respeito ao convívio e as relações humanas.

O trabalho com temas, relacionado ao cotidiano e a vivência dos alunos, pode favorecer na compreensão do caráter dinâmico da produção sociológica. Por ser um caminho metodológico mais próximo do concreto, torna-se um facilitador na conquista da atenção e do interesse dos alunos pelo viés das questões emergentes que estimulam as discussões, os debates, as reflexões que trarão movimento à aula, proporcionando o engajamento dos sujeitos na aprendizagem. Numa forma propositiva, os estudantes tendem a buscar respostas, organizar o entendimento e significar suas análises nos contextos que lhe são apresentados como realidade. Imaginar sociologicamente se faz condição neste processo que se desenvolve quase espontaneamente, e esta interação firmada entre professor, alunos, e conhecimento atinge objetivos fundamentais como a problematização e o estranhamento e assim, sem perder o caráter científico da investigação ou as emoções que permeiam uma nova descoberta, aprender e ensinar Ciências Sociais na Educação Básica pode ser prazer, urgência e intervenção.

6. PENSANDO A EXPERIÊNCIA

Na leitura de López (2011) trago o conceito de *Experiência* proposto por Michel Foucault como ponto de partida desta investigação. O autor apresenta este conceito como um conjunto de problemáticas que integram os jogos de verdade, as relações de poder e as formas de subjetividade dando lugar a estes jogos. Esta interação se organiza de forma dinâmica e ao mesmo tempo interligada, veiculadas a partir de dispositivos heterogêneos, sejam eles recursos do dito ou do não dito, Como os procedimentos, as instituições, os enunciados, as proposições científicas, os instrumentos administrativos entre outros veículos. Através destes dispositivos os sujeitos constroem uma experiência histórica única, ao pensar em si mesmo torna-se um objeto de ação moral. Sendo o dispositivo a rede onde se estabelecem os elementos que formam a *Experiência*, este tem uma função estratégica. Assim, o dispositivo é: um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certo tipo de saber e por ele são condicionados.

De acordo com Larrosa (2000), a ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de "subjetivação". Neste contexto, atribuo às metodologias, um caráter de dispositivo, tornando possível estabelecer a relação que o indivíduo tem consigo mesmo e na qual se estabelece, regula ou modifica a experiência que esse tem de si, servindo dessa maneira como um aparato de subjetivação no qual se fabricam sujeitos.

Para falar de Experiência, Larrosa (2011, p. 4) utiliza a seguinte expressão: "Experiência, isso que me passa". O autor aponta que a experiência supõe em primeiro lugar um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de "algo que não sou eu". E "algo que não sou eu" significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. "Que não sou eu" significa que é "outra coisa que eu", outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.

O autor completa sua formulação, incluindo no conceito de *Experiência* a existência de uma passagem, aponta que dentro dela sempre haverá um percurso: “uma saída de si para outra coisa”, mas que ao mesmo tempo, a experiência supõe algo que passa desde seu “acontecimento para mim, ao que me vem ou me advém”. Assim como esta afirmação nos apresenta uma aventura, o autor nos adverte para algo incerto, que supõe um risco, um perigo:

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (LARROSA, 2011, p.8)

De acordo com o autor o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”.

Matos utiliza a explicação etimológica da palavra *Experiência* atribuída por Walter Benjamin para alcançar de forma mais precisa o seu significado *Erfahrung*:

O seu radical é “fahr” que significa viajar. No antigo alemão, “fahr” é atravessar uma região, durante uma viagem, por lugares desconhecidos. E a palavra latina para experiência tem como radical “per” (experiência): sair de um perímetro, sair da condição do já conhecido, do já vivido, para ampliar vivências, acontecimentos e repercussões desses acontecimentos novos nas nossas vidas. E, de “per”, também vem a palavra *periculum*: atravessar uma região, durante uma viagem, onde perigos podem nos assaltar. E, para esses perigos, há a palavra que se associa a *periculum*, que é *oportunus* – originada de *portus*, que quer dizer saída (MATOS, 2009).

Então, as experiências que nos acontecem durante uma travessia no desconhecido, numa viagem, são experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo. Ora, no presente, com a contração do tempo, a experiência foi abolida. A experiência era algo que se transmitia de geração em geração, no sentido de que: narrativas comunicáveis se faziam como modelos exemplares de ensinamentos para gerações vindouras.

Considerar estas perspectivas filosóficas do conceito de Experiência me trouxeram maior facilidade ao substanciar sensações e reflexões sobre algo que me parece importante relevar na construção de um método. Experienciar, quando ainda era apenas um verbo nas minhas inquietações, já era uma prerrogativa nas minhas concepções sobre a aprendizagem. Quando se torna conceito, dentro dessa perspectiva, se torna crucial na minha construção intelectual e na minha prática docente. Afinal como pular a experiência no caminho do conhecer?

Buscando uma perspectiva da Sociologia sobre o tema, este trabalho encontra a proposta contemporânea do sociólogo François Dubet que especifica um pouco mais esta análise ao discutir o conceito de *Experiência Social*:

É uma noção que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no bojo desta heterogeneidade (DUBET, 1994).

A maior relevância desta conceituação para a minha fundamentação teórica está pautada não só na admissão de uma heterogeneidade nos princípios constitutivos das condutas coletivas, mas antes de tudo na equiparação e no destaque das condutas individuais. Quando o autor privilegia a ação dos indivíduos e abre espaço para que os sentidos das suas práticas se construam nesta dinâmica heterogênea, legitima minha indicação de também construir uma metodologia para o ensino das Ciências Sociais onde as ações dos atores sociais (neste caso, os alunos), sejam significadas por eles mesmos, que possam falar sobre elas, sem desconsiderá-las ou atribuir menor importância, em detrimento de um reconhecimento das práticas coletivas, exteriorizadas, de algo que esteja fora ou além da ação deste sujeito. No conjunto de sua *Experiência Social* estão contidas não só as particularidades e sentidos de suas vivências, mas a relação com o todo, este “exterior” que é maior e ao mesmo tempo é parte e não separação.

Giovanni (2011) identificou a Sociologia da Experiência de Dubet como uma sociologia da ação, dos atores sociais. Ela estuda representações, emoções, ações, condutas e sobretudo, as maneiras como os atores as explicam. Trata-se do estudo objetivo da subjetividade e atividade dos atores nas diferentes esferas sociais que o cercam. As pesquisas centradas na ação dos sujeitos são realizadas a partir do reconhecimento da capacidade dos indivíduos construírem sua própria experiência e

de falarem sobre ela. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa implica no reconhecimento de que estes atores acumularam conhecimentos e informações relativas aos “mecanismos íntimos da ação social”, que o sociólogo tem poucas chances de adquirir, a não ser por meio da *intervenção sociológica* sobre a compreensão dos atores acerca de suas experiências.

A autora explica que para Dubet, a experiência dos atores sociais ou o conjunto das práticas sociais características da sociedade atual constituem o objeto específico de investigação e teorização. Para isso, ele revê a afirmação central da sociologia clássica, que define a ação social como a realização das normas e valores institucionalizados nos papéis interiorizados pelos indivíduos. Para esse sociólogo, os papéis, as posições sociais e a cultura já não bastam para definir as ações sociais, porque os indivíduos já não estão mais submetidos a um programa único de influências socializadoras. Hoje, ao contrário, eles se veem às voltas com a construção de uma unidade em face da multiplicidade de influências e orientações presentes em sua vida social. Não por acaso, o primeiro capítulo de seu livro *Sociologia da Experiência* (DUBET, 1994) intitula-se: “O ator é o sistema”.

Considerando este protagonismo dado aos atores, vejo como um grande avanço para o ensino das Ciências Sociais, a oportunidade de desenvolver um método que dá espaço para que os alunos, ao serem sugestionados ou questionados, transitarem entre o papel de investigados - investigadores, elaborando suas próprias ideias ou teses sobre a ação social investigada e, em certa medida, discutirem com seus professores, num processo de recusas e acordos, dando abertura inclusive para que estes atores se reconheçam ou não nas análises dos professores. Vejo nesta dinâmica um terreno mais fértil para promover a autonomia dos sujeitos. Ela prevê um trânsito de trocas e negociações que atravessam a fronteira da transmissão, da mediação, e constrói assim - uma “outra forma” - algo que permite aos sujeitos envolvidos nesta interação a utilização de pesos e medidas em melhor equivalência.

Esta “outra-forma” que venho tentando delinear enquanto proposta metodológica busca um caminho onde a Experiência para professor e aluno não seja tratada de forma estritamente racional, apenas como um indicador de habilidades, uma referência de competências profissionais, técnicas ou como ainda pela forma usual que ficou conhecida pela ciência, sendo tratada como prova, demonstração, tentativa, ensaio. Este trabalho busca refletir sobre a Experiência

enquanto ato ou efeito de experimentar, sentir, projetar, refletir para posteriormente conhecer, esta ação está diretamente ligada a uma prática que atravessa o indivíduo e deixa uma marca, um movimento, um sentido.

O antropólogo britânico Tim Ingold (2012) afirma que a imersão do sujeito no ambiente é condição inescapável da existência. Os sujeitos não constroem primeiramente uma “visão de mundo” para posteriormente agirem a partir dela. O conhecimento é constituído na própria atividade prática, do corpo no mundo, através do desenvolvimento de disposições e de sensibilidades específicas que levam as pessoas a se orientarem em relação ao ambiente.

Ingold (2001) traz nova perspectiva ao tema Experiência quando acentua a importância do desenvolvimento de habilidades (skills) que são adquiridas através do engajamento dos sujeitos no mundo em que vivem. A noção de Habilidade (Skill), proposta por Ingold (2001), possibilita-nos indagar sobre a contribuição que cada geração dá para a próxima. Para Ingold, a cultura não se constitui na acumulação de representações, mas no desenvolvimento de modos particulares de orientação/ação/interação nas práticas nas quais os sujeitos se engajam.

A cultura, nesse sentido, constitui-se como um campo de relações, em modalidades de “educação da atenção” no contexto das práticas nas quais os sujeitos se engajam, por isto, não pode ser objetivada como algo estático ou significado a priori. Nesta abordagem da Antropologia, podemos perceber mais uma vez, a proposta implícita em romper dicotomias do pensamento, “é a de recuperar a relação dialógica do envolvimento mútuo das pessoas no mundo em que habitam”. (INGOLD, 1994).

Pensando nesta relação dialógica de envolvimento, trago um olhar sobre a Experiência e a Aprendizagem, também do ponto de vista da antropologia. No artigo: “Experiência, Performance e Práticas da Aprendizagem: Temas para pensar o Lazer de forma não fragmentada”, os autores Patrícia Campos Luce, José Alfredo Oliveira Debortoli e Ana Maria Rabelo Gomes trazem um importante estudo antropológico sobre a aprendizagem. Neste texto, os antropólogos apresentam a perspectiva de aprendizagem proposta por Jean Lave e Etienne Wenger (1991), que situam a aprendizagem como aspecto constitutivo de toda e qualquer prática social. Esta concepção de aprendizagem entende que é o engajamento do sujeito nos diferentes contextos de prática dos quais participa que gera as possibilidades de aprendizagem. Em síntese, ao enfatizar o aprender, destaca-se a importância de

realizar um deslocamento do olhar para a dimensão situacional, trazendo o foco para a ação, e para a aprendizagem como constitutiva da prática social.

Tal proposta busca compreender a aprendizagem como processo de engajamento na prática, bem como problematizar noções que restringem aprendizagem à transmissão de informações e conhecimentos, e que reforçam a separação mente, corpo e cultura. Trata-se, pois, de abordar as práticas nas relações cotidianas, explicitando e analisando as diversas dinâmicas das aprendizagens. Na abordagem da Aprendizagem Situada, é a participação no conjunto da prática que vai gerar um aprender mais amplo, constituindo habilidades específicas. A autora complementa:

As teorias da atividade situada não separam ação, pensamento, sentimento, valor, e suas formas histórico-culturais coletivas da atividade localizada, interessada, conflituosa e significativa. (LAVE 1993. p.7.).

A visão de aprendizagem situada se contrapõe à tradição funcionalista que inclui a separação da cognição do mundo social e se baseia também na ideia de que o conhecimento consiste em unidades coerentes e isoladas cujas fronteiras e estrutura interna existem independentes do indivíduo. Sendo assim, ao relacionarmos Experiência e Aprendizagem, percebo que ambas estarão sempre situadas na prática e esta prática sempre será construída socialmente, através do engajamento dos indivíduos no mundo.

Por fim, compartilhando as relações entre os saberes, para falar de forma mais ampla sobre o tema deste trabalho, encontro na minha própria experiência com o Teatro indícios que confluem sobre o assunto e complementam os argumentos aqui expostos. A concepção predominante em Teatro-Educação é a premissa de que o indivíduo é um organismo em contínuo desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ele se desenvolver em um ambiente aberto à experiência. Viola Spolin (1979) nos conta que viver a experiência é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.

Segundo a autora, dos três, o intuitivo é o mais importante para a aprendizagem e o mais negligenciado. Quando a resposta a uma experiência se realiza também no nível intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender. O intuitivo só pode

responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, quando estamos livres para atuar e inter – relacionar, envolvendo – nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação.

A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Um momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa.

É a partir da percepção que uma experiência se tornará significativa e conduzirá ao conhecimento. Uma visão mecânica, sem percepção dos fatos não chega a ser uma experiência, pois o indivíduo não consegue captar nada do que está vivenciando. Perceber a experiência no momento que ela ocorre é tomar consciência da experiência, e esta tomada de consciência é a chave que buscamos neste trabalho. Alunos precisam tornar significativas suas experiências com o ensino das Ciências Sociais e saber traduzi-las em intervenções sociológicas pautadas neste aprendizado. Esta significação precisa ser protagonista em nossas escolhas metodológicas, para que nossa ciência possa ser um pouco menos verbal, analítica e se tornar um pouco mais ação e prática da experiência social.

7. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PIBID

Neste capítulo, enfatizo três aulas desenvolvidas com alunos, durante minha experiência como bolsista do PIBID – CS/UFRGS¹³. Posteriormente, apresento uma análise sobre estas práticas no que diz respeito à importância da *Experiência* no processo de aprendizagem das Ciências Sociais no Ensino Médio.

A primeira delas ocorreu no dia 14 de agosto de 2013, com alunos da disciplina Sociologia, primeiro ano, turma “Politécnico B”, turno da tarde. Com dois períodos de 45 minutos subsequentes, o tema central deste encontro tinha como foco a relação entre *Indivíduo e Sociedade*.

O professor regente da disciplina, Bernardo Caprara, iniciou a aula realizando a “chamada” dos alunos e informou o roteiro previsto para aquele encontro. Na sequência, solicitou aos alunos a produção de um texto que relatasse sua trajetória cotidiana no dia anterior, do acordar ao adormecer. Encerrada esta etapa, solicitou que os alunos destacassem as instituições sociais que estavam implicadas no relato, e dando continuidade ao texto, problematizassem as relações sociais que os atravessaram na vivência deste dia. Nesta construção, o professor orientou os alunos a identificar suas individualidades – os caracteres específicos desta trajetória que lhes tornavam únicos, mas que ao mesmo tempo, se desenvolviam nesta relação coletiva, complexa e constitutiva do social. Após a conclusão desta etapa, o professor realizou uma exposição teórica sobre o tema da aula, culminando em um debate que se construiu a partir das produções textuais, das análises realizadas pelos alunos ao problematizarem as relações entre *Indivíduo e Sociedade* e a exposição teórica do professor sobre o tema da aula.

Dando início às considerações sobre as práticas supracitadas, no tocante à importância da *Experiência* como elemento preponderante nas metodologias aplicadas, parto da escolha do professor Bernardo em utilizar a trajetória cotidiana

¹³ O Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência – Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul possui carga horária de 20 horas semanais, e tem como objetivo principal proporcionar aos alunos da licenciatura o conhecimento da realidade escolar, ampliando seu contato com este universo através da prática de iniciação à docência. O Programa impacta diretamente no aprendizado dos discentes que exercitam a escrita crítica e reflexiva sobre o ambiente escolar, as atividades desenvolvidas e o ensino da Sociologia na Educação Básica. Iniciei minhas atividades como pibidiano no mês de agosto do ano de 2013 com término no mês de julho de 2014, na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, localizada na região central de Porto Alegre. As atividades foram coordenadas pelas professoras Maria Lúcia Rodrigues de Freitas Moritz e Roseli Inês Hickmann – responsáveis pelo Programa na UFRGS, com a supervisão do professor Bernardo Caprara – regente da disciplina de Sociologia na ETESED.

do aluno como marco inicial da aula para discutir o tema *Indivíduo e Sociedade*. Ao dar projeção à trajetória dos alunos, o professor coloca em prática duas preposições de François Dubet (1994) uma onde o ator é o sistema, outra sobre a *experiência social*. Construída pelos próprios atores, esta passa a dar unidade às significações da vida em sociedade.

Motivado pelo professor em escrever sua trajetória, o aluno realiza uma operação cognitiva espontânea, aciona dispositivos que procuram sensações e representações em sua subjetividade, aguça os sentidos, revive através da memória suas experiências, faz a leitura introspectiva dos discursos inscritos em seu corpo sobre as impressões vividas e ao sistematizar estas experiências no papel realiza uma reflexão primeira, algo que considera o acúmulo de suas situações vividas, e com isto, pode criar um espaço relacional capaz de promover interações e, por consequência, dá sentido aos discursos, conceitos, temas e teorias que lhe são apresentados. Ao experimentar, o aluno significa na prática de sua própria história e não apenas com abstrações.

A segunda prática escolhida para análise neste capítulo ocorreu no dia 21 de agosto de 2013, com alunos da disciplina Sociologia, primeiro ano, turma “Politécnico B”, turno da tarde. Com dois períodos de 45 minutos subsequentes, o tema central deste encontro tratava das *Instituições Sociais, com ênfase na Família*.

Após verificar a presença dos alunos e informar o roteiro da aula, o professor Bernardo Caprara dividiu a turma em grupos e distribuiu imagens que representavam modelos familiares. Solicitou que cada grupo observasse as imagens e descrevessem estas com uma única palavra. Por fim, os orientou a relacionarem as palavras escolhidas com o seguinte conceito de família: “grupo social primário ligado por laços de parentesco”. Esta atividade conquistou a participação dos alunos, levantando diversas discussões sobre o tema. Ao relacionarem suas famílias com os modelos apresentados pelo professor constataram que poucos na turma se encaixavam no modelo tradicional. As transformações sofridas por esta instituição ao longo do tempo, a diversidade de configurações e a importância da *Família* para o tecido social foram as pautas mais abordadas neste encontro, evidenciando não apenas os formatos, mais as relações culturais, sociais e políticas que perpassam esta instituição.

Segundo Thompson (1981, p. 182) “as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, elas também experimentam sua

experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura”. Nesse sentido, destaco na iniciativa do professor Bernardo Caprara como outra ação metodológica relevante na projeção da *Experiência* dos alunos, ao solicitar inferências sobre as imagens de família e em seguida solicitar a escrita de uma palavra que possa classificar esta observação.

Ao iniciar sua proposta utilizando como recurso a imagem, o professor ativa dois componentes que formam a construção da *Experiência*: a abdução e a passagem. Ao ser permeado pelas informações da imagem proposta, novas informações o atravessam o aluno, seu corpo se transforma no mesmo instante do contato com a imagem e neste percurso sua atenção se prepara para a descoberta do novo. Para interpretar a imagem através do sentido visual, o estudante precisa acessar com antecedência as referências do seu repertório sobre aquilo que vê. Imediatamente revive, registra e define sensações, produz expectativas e classificações sobre as informações apreendidas. Apoiado na abdução, o aluno prepara o seu corpo para uma ideia nova, desenvolve uma lógica intuitiva, adivinhatória que o conduz à descoberta, reorganizando suas experiências para a formulação de hipóteses explanatórias sobre o significado do objeto que se apresenta diante dos seus olhos.

Neste fluir da *Experiência*, apropriado de todos estes processos cognitivos, o aluno encontra meios para nomear e classificar aquilo que vê e aquilo que vê agora se torna seu, algo significativo, possível de ser estranhado, problematizado, desnaturalizado e analisado dentro de uma relação com as construções sociais. Orientado pelo professor de Ciências Sociais, através das ferramentas que esta ciência dispõe aos indivíduos, o aluno torna sua descoberta conhecimento e seu conhecimento uma ação social.

No que diz respeito à passagem, o professor Bernardo Caprara constrói através de sua escolha metodológica um espaço, um lugar para que a *Experiência* atravesse seus alunos, sujeitos expostos e interventivos às suas proposições. Quando Larrosa (2011, p. 4) descreve a *Experiência* como “isso que me passa”, cria nas entrelinhas a existência de uma passagem dentro dos sujeitos, um caminho para a *Experiência* percorrer e atravessar. Quando o professor abre as possibilidades metodológicas de ensino, busca dispositivos diversos no intuito de ampliar suas conquistas como docente, produz neste esforço novas passagens,

mais oportunidades para que todos os seus alunos sejam atravessados pela *Experiência*.

A terceira e última prática escolhida para análise, ocorreu no dia 27 de novembro de 2014, com alunos da disciplina Sociologia, primeiro ano, turma “Politécnico B”, turno da tarde. Com dois períodos de 45 minutos subsequentes, esta aula foi destinada para realização de uma oficina pelos bolsistas do PIBID¹⁴ cujo tema era “O mundo do Trabalho”. Batizada pelos bolsistas como “Oficina da Pizza”¹⁵, esta atividade consistia em organizar uma linha de produção para montagem de pizzas (confeccionadas com materiais alusivos) para reproduzir toda a estrutura na oferta deste serviço.

De forma lúdica e participativa os alunos puderam vivenciar cada etapa deste processo, desde o pedido pelo telefone à entrega da pizza. Propositamente, foi estabelecida uma relação de competição entre os participantes separando-os em duas equipes que realizavam as tarefas ao mesmo tempo. Foram destinados crachás aos alunos com suas funções na equipe e aos bolsistas ficou reservado o papel de clientes. A dinâmica iniciou com o pedido dos clientes ao atendente telefônico e este era responsável em comunicar o pedido ao encarregado que transmitia a informação aos funcionários da linha de produção, separados por tarefas como: abrir a massa, separar ingredientes, montar o recheio, realizar o controle de qualidade, embalar, realizar a entrega, receber o pagamento e providenciar o troco. Após a utilização de um período de aula na experimentação desta dinâmica, foi reservado o segundo período para discussão sobre a vivência e promover as analogias entre a oficina e o tema “O Mundo do Trabalho”.

As oficinas de aprendizagem são propostas metodológicas que visam alcançar através de atividades práticas, objetivos conceituais. Por sua configuração participativa tem grande potencial na conquista dos objetivos procedimentais e atitudinais previstos no planejamento do professor. Com esta premissa, aprender com a prática nos remete imediatamente ao ato de experimentar. Por ter sido um dos autores da “Oficina da Pizza”, ajudei na construção de seus pressupostos, tendo como princípio fundamental proporcionar uma experiência sobre as relações do

¹⁴ Eram bolsistas do PIBID – CS/UFRGS e participaram da aplicação da “Oficina da Pizza”: Bruna Molina Leal, Marcela Donini Lemos, Guilherme de Oliveira Soares, Guilherme Rodrigues e Marco Aurélio Plá Gil.

¹⁵ Foram criadores da “Oficina da Pizza”: Bruna Molina Leal, Marcela Donini Lemos, Guilherme de Oliveira Soares, Guilherme Rodrigues e Marco Aurélio Plá Gil.

“mundo do trabalho”, não apenas falar, pensar ou analisar seus efeitos. Ao proporcionar os recursos para realização desta dinâmica, escolhemos elementos lúdicos de representação e uma organização que pudesse estimular os alunos a se engajarem na proposta. Ao agirem fisicamente sobre o tema estudado, os alunos tiveram a chance de mostrar o que conheciam sobre o assunto e nesta proposta, não cabia apenas ilustrar, mas representar e situar os sentidos do trabalho, as relações conhecidas ou vivenciadas em seu cotidiano, imprimindo suas referências, questionamentos e análises pré-estabelecidas sobre o tema.

Após a realização da oficina, os alunos relataram suas sensações, dúvidas e angústias experimentadas ao se colocarem no lugar do sujeito que trabalha e precisa atender a uma série de demandas. Considerando que os alunos tinham pouca ou nenhuma experiência com o mundo do trabalho, nem mesmo com as atividades propostas para o funcionamento da “pizzaria”, os alunos precisavam de auxílio para “aprender a aprender”.

Em outro plano, surgiram espontaneamente questionamentos, queixas e análises sobre as relações estabelecidas pelo tempo, pela necessidade de produzir, ser remunerado justamente, ser gerenciado, gerenciar, satisfazer o cliente entre outras exigências que colocavam em conexão diversas relações do “mundo do trabalho”. Neste panorama, foram colocados em cheque pelos alunos os sentidos do trabalho, o sistema capitalista, as relações de mercado, os direitos e deveres dos trabalhadores, as necessidades de consumo frente aos apelos da publicidade e outros temas que elencados pelos bolsistas num quadro expositivo foram discutidos um a um, intercalando as falas dos alunos com referenciais teóricos organizados previamente pelos bolsistas sobre o tema.

Cabe destacar que nesta escolha metodológica, os tópicos para discutir o mundo do trabalho e suas relações foram apontados pelos alunos, a partir da experiência vivenciada na oficina. Foram trazidos ao debate apenas o que foi significado pelo aluno, cabendo aos bolsistas incentivar a problematização dos itens apontados e buscar junto aos alunos as respostas para suas inquietações, produzindo análises embasadas nos conteúdos das Ciências Sociais preparados para o debate; quando insuficientes, outras matrizes guardadas na experiência do professor regente da disciplina, dos bolsistas e também dos alunos, foram aplicadas na dinâmica conclusiva da oficina.

Com este exemplo, podemos justificar não só a importância da *Experiência* para o ensino das Ciências Sociais, mas também a aprendizagem contextualizada na prática, ambientando as condições para o engajamento do aluno nesta aprendizagem, significando suas experiências, produzindo um conhecimento construído a partir da relação com o outro, com a cultura, com os saberes e com sua *experiência social*.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho trouxe relevantes descobertas para a minha formação, sobre a importância da Experiência nas metodologias de ensino para as Ciências Sociais. O que era hipótese se tornou concreto ao visitar os diversos estudos sobre o tema, tornando esta pesquisa uma inspiração para minha futura prática docente.

Como primeira convicção, aponto a urgência de se pensar as metodologias de ensino para as Ciências Sociais, na mesma medida em que são empreendidos esforços para definir conteúdos, competências e habilidades inerentes a esta área de conhecimento. Esta ação deve ser alinhada com os objetivos que fundamentam o exercício docente desta disciplina e os princípios epistemológicos que sustentam nossa área de conhecimento. Os estudos sobre conservação, reprodução e alienação são substratos reconhecidos pela nossa ciência, logo, devemos reconhecer em nossa prática a devida atenção aos métodos. Os caminhos que sugestionam a prática das Ciências Sociais, sobretudo a docência, devem ser alicerçados na desconstrução de modelos incongruentes com nossas aspirações éticas e epistemológicas, principalmente na garantia de continuarmos uma referência entre as ciências, no que diz respeito ao nosso posicionamento crítico e interventivo sobre a realidade.

Nesta perspectiva, protagonizar a Experiência na metodologia de ensino das Ciências Sociais, se justifica pela importância da subjetividade na construção do conhecimento e pela oportunidade que ela apresenta ao permitir que o aluno pense sobre si mesmo e se torne um objeto de ação. Considerando a leitura de Larrosa (2011) sobre o conceito, a Experiência é lugar de passagem e este caminho é permeado pelas marcas que atravessam os sujeitos. Nesta lógica, “se deixar passar” torna-se uma condição anterior ao conhecer e como esta ação só pode ser experimentada pelo aluno em todas as instâncias, fica a critério do professor proporcionar um método que construa esta passagem e estimule seus alunos ao encontro da Experiência.

As contribuições teóricas de François Dubet (1994) através da Sociologia da Experiência se tornam centrais nesta conclusão, quando sua formulação acontece dentro da nossa área de conhecimento, especificando um pouco mais os resultados obtidos. Isto acontece quando o autor admite uma heterogeneidade nos princípios

constitutivos das condutas coletivas, mas antes de tudo equipara e destaca as condutas individuais como elemento ímpar para a análise do social. Quando o autor privilegia a ação dos indivíduos, abre espaço para que os sentidos das suas práticas se construam nesta dinâmica heterogênea, logo, legitima minha indicação em aplicar uma metodologia para o ensino das Ciências Sociais onde as ações dos atores sociais (neste caso, os alunos), sejam significadas por eles mesmos, que possam falar sobre elas, sem desconsiderá-las ou atribuir menor importância, em detrimento de um reconhecimento das práticas coletivas, exteriorizadas, de algo que esteja fora ou além da ação deste sujeito.

Segundo Matos (2009), são as Experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo. E nosso tempo tão escasso, tem furtado esta possibilidade em nossas vidas, sendo organizado por lógicas automáticas de ação, reprodução e resultados. Quando invertemos esta lógica, no que diz respeito ao método, damos tempo ao tempo, permitimos que o aluno de fato investigue e se investigue em relação aos fatos, não apenas responda a estímulos prontos, construídos em torno da busca de resultados.

Neste processo de entrecruzar o novo com o mundo que já se conhece, o aluno tem a liberdade de elaborar suas próprias ideias em relação aos objetos de pesquisa e assim negociar com seus professores a conclusão de suas perspectivas. É no exercício da “experiência de si”, que este aluno tem a oportunidade de reconhecer ou não o conhecimento conquistado e só assim, me parece possível construir uma possibilidade de aprendizado que privilegia a autonomia dos indivíduos. Espera-se que o professor entenda que o conteúdo seja de total significação para a vida de seu aluno, usando sempre de crítica para discernir quando este terá dificuldade para transferir o que lhe foi ensinado. O educador deve reconhecer que o saber não tem dono. Nesse sentido, ele se dispõe, com muito mais facilidade, a entrar numa relação de troca por oposição, ao que Freire (1984) chamaria de uma educação bancária, em que ao aluno caberia apenas o papel de depósito de conteúdos, sem entendê-los. A relação de poder é revista e passa a ser mútua porque será construído na base da troca, não será na mediação, na transmissão ou em outra forma que coloque o professor como detentor do saber que será possível atingir os pressupostos defendidos neste trabalho.

Ambientando a aprendizagem nos contextos de prática que o aluno experimenta e conhece, conquistamos seu engajamento no mundo de forma crítica e consciente. Por fim, relevar o contexto da Experiência nas metodologias de ensino das Ciências Sociais, torna-se uma condição importante para não perpetuarmos a reprodução de um conhecimento esvaziado de sentidos à vida prática e cotidiana dos nossos alunos.

9. REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org). **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (p. 39 - 64).
- BRECHT, Bertold. **Bertolt Brecht: Poemas 1913 - 1956**. 7. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 2000. Seleção, Tradução e Posfácio de Paulo Cesar Souza.
- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FOUCAULT, M. Sobre a História da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. 4ed. Rio de Janeiro. Graal, 1984. (p. 243 - 276)
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- FERREIRA, J. M. C. **Sociologia**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995, p.99.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9a ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GIOVANNI, L. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, T.C. (Org). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 48 v. (Coleção Perspectiva do Homem - Série Filosofia). Tradução de: Carlos Nelson Coutinho.
- INGOLD, T. Introduction to Culture. In: _____. (Org). **Companion Encyclopaedia of Anthropology**. Londres: Routledge, 1994.
- _____. From the transmission of representations to the education of attention. In: WHITEHOUSE, Harvey. **The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography**. Oxford : Berg, 2001.
- KALBERG, S. **Max Weber: Uma introdução**. Zahar. Rio de Janeiro, 2010.
- KATZ, H. Projeto-processo-produto: uma proposta evolucionista para rever o processo artístico. In: NEUPARTH, S; GREINER, C (Org.). **Arte agora: Pensamentos enraizados na experiência**. São Paulo: Annablume, 2011. (p. 63-75). (Coleção Leituras do Corpo). Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz61313591153.pdf>>. Acesso em outubro de 2014
- LAVE, J; WENGER; E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LARROSA, J. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis Vozes, 2000.

LÓPEZ, M.V. **O Conceito de Experiência em Michel Foucault**. Reflexão & Ação 19 (2), p.42, 2011.

MATOS, O. **Tempo sem experiência**. Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/wp/2009/06/09/integra-tempo-sem-experiencia-olgaria-matos/>>. Acesso em novembro de 2014.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E.F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: Relendo as OCEM - Sociologia. In: MORAES, A. C. (Org). **Sociologia**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília. 2010. 304 p. 15 v. (III. Série). Disponível em: <http://www.acrebioclima.net/Ciencia/2011_sociologia_capa.pdf>. Acesso em outubro. 2014.

MORAES, A.C.; GUIMARÃES, E.F.; TOMAZI, N.D. Conhecimentos de Sociologia. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica (Org. e Ed.). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília. Inistério da Educação, 2006, v 3, (p. 99 – 133). Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/1vest2010/guiadovestibulando/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em outubro de 2014.

PETERS, F.E. **Greek Philosophical Terms**: A Historical Lexicon, New York University Press, 1967.

QUEIROZ, J. **Semiose Segundo C.S. Peirce** Ed. Educ/Fapesp, p.51, 2004.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988.

SOUSA, Maria das Dôres. **Identidade e Docência**: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos – PI. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectivas, 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.