



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



DAULINDA SANTOS MUNIZ

**ENSINO DE SOCIOLOGIA:** contribuições da aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem na relação professor/alunos do 1º ano do Ensino Médio.



São Luís - MA  
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**DAULINDA SANTOS MUNIZ**

**ENSINO DE SOCIOLOGIA:** contribuições da aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem na relação professor/alunos do 1º ano do Ensino Médio.

São Luís - MA  
2020

**DAULINDA SANTOS MUNIZ**

**ENSINO DE SOCIOLOGIA:** contribuições da aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem na relação professor/alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria dos Anjos

São Luís - MA  
2020

Muniz, Daulina Santos

Ensino de Sociologia: contribuições da aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem da Sociologia no 1º ano do Ensino Médio / Daulina Santos Muniz. – 2020.

211 p.

Orientador (a): Profa. Dra. Elisa Maria dos Anjos

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica / CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1.Aprendizagem colaborativa. 2.Ensino de sociologia. 3.Práxis. I. Anjos, Elisa Maria dos II.Título.

CDU: 37.014.53

**DAULINDA SANTOS MUNIZ**

**ENSINO DE SOCIOLOGIA:** contribuições da aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem na relação professor/alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Elisa Maria dos Anjos (Orientadora)**  
Doutora em Memória Social – PPGEEB - UFMA

---

**Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu (1º Examinador)**  
Doutora em Educação – PPGEEB - UFMA

---

**Profa. Dr. Wellington da Silva Conceição (2º Examinador)**  
Doutor em Ciências Sociais - UFT

Aos meus pais, Paulina e Djalma (in memoriam) que muito incentivaram a minha trajetória acadêmica e hoje esse sonho está sendo realizado. Meu Irmão Djailton (in memoriam) dedico essa realização da minha caminhada.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e Meishu-Sama, pelo seu infinito amor e misericordioso, por te me concedido a graça de ingressar ao curso de Mestrado de uma Instituição pública, pela bondade de superar os desafios propostos nessa caminhada.

Aos meus pais (in memoriam) Djalma Guimarães Muniz e Paulina Santos Muniz pelo eterno ensinamentos que levarei pro resto da minha vida.

Aos meus irmãos Ducília Santos Muniz, Djalma Guimarães Muniz Filho, Djamilton Santos Muniz, em especial, Luís Carlos Santos Muniz pelo incentivo por essa trajetória e (in memoriam) ao meu Irmão Djailton Santos Muniz e aos meus sobrinhos.

À Universidade Federal do Maranhão pela concretização de um sonho por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica – PPGEEB.

À coordenação do PPGEEB, na representação do Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes e a Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, que sempre nos incentivaram, ajudaram para a realização desse percurso.

Meus sinceros e eternos agradecimentos a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Maria dos Anjos, pela orientação tranquila e segura pela construção dessa pesquisa. Obrigada! Por que mesmo com diversas atividades que desempenha, estava sempre dedicando parte do seu tempo precioso na estruturação, na organização, no desenvolvimento, na investigação do objeto de estudo e sempre incentivando nas leituras que alicerçam teoricamente a pesquisa, mantendo tranquilidade, a firmeza e o rigor que a pesquisa científica exige. Meu muito obrigada! Professora por confiar e usar as palavras corretas e tranquilizadoras, me repassando todo ensinamentos transmitidos diante das dificuldades enfrentadas, pela sensibilidade em compreender as minhas ausências no grupo de estudo para dedicar-me às leituras e escritas do texto de Qualificação e Dissertação.

Aos professores do Programa do Mestrado, pelo empenho, organização, determinação e competência ao ministrarem as disciplinas e referenciais que conduziram nas diversas temáticas da área educacional.

À professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho pelo saber, formação e identidade docente que incentivou e despertou em mim.

À professora Dra. Delcineide Maria F. Segadilha, pelas sugestões e encaminhamentos significativos realizados na pré-qualificação, qualificação desta dissertação.

À professora Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, pela contribuição e incentivo significativo na minha qualificação.

Ao professor Dr. João Batista Bottentuit Júnior por partilhar os seus conhecimentos e sempre incentivando a trilhar novos caminhos.

Ao Grupo de Estudo em Sociologia e Pesquisa em Educação – GESP, pelos momentos de construções de conhecimentos no grupo de socialização dos saberes na área de Ciências Sociais na Educação Básica.

À Turma do PPGEEB 2018, com quem tiver oportunidade de conviver e partilhar dúvidas e aprendizagens durante as aulas. Em especial, Alexandrina, Aline Frazão, Andréia, Cléia, Claudia Colins, David, Ginia, Jucileide, Kátia, Lucileide, Luanda, Maíra, Rosyene.

À Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis, pela acolhida, pelas palavras de apoio e porque se permitiu experimentar a pesquisa no seu cotidiano e no cotidiano da sala de aula.

À turma única 100, pela acolhida de proporcionar a realização dessa pesquisa diante de tantos desafios a serem superados.

Aos amigos (as) dessa longa caminhada que proporcionaram trabalhos e aprendizagens relevantes Cristiane Alvares Costa, Adriana Rocha da Piedade, Isabel Freire, Elenice e Marcio Gomes.



*“Uma ideia, quando é processada por duas ou mais mentes que tem a mesma intenção focada, se transforma em realidade numa velocidade incrível”.*

*(Elder Cristhian Formigoni)*

## RESUMO

A presente pesquisa aborda sobre as Contribuições da Aprendizagem Colaborativa. O interesse pelo tema nasce a partir das aulas ministradas pelo Programa Darcy Ribeiro- UEMA como docente na disciplina de Sociologia. O objetivo Geral da pesquisa constituiu em construir uma Proposta Pedagógica em Sociologia por meio da Aprendizagem Colaborativa materializada em um Caderno de Sugestões Pedagógicas para o 1º ano do Ensino Médio, em que fizemos um levantamento dos conteúdos do currículo mínimo de Sociologia para os estudantes e verificar possíveis entraves pedagógicos existentes que dificultam as relações sociais na escola estadual. O intuito foi destacamos a relevância da aprendizagem colaborativa na contribuição para a apreensão dos conteúdos da discussão sobre a importância da Sociologia no cotidiano dos estudantes em sua jornada de inserção no mundo adulto e do trabalho. Também buscamos as contribuições dessa abordagem para a práxis do docente responsável pela oferta da disciplina seja ele formado ou não em Sociologia. Para fundamentar a pesquisa utilizamos, dentro outros: Moraes (2001), Sarandy (2011), Tomazi (2004) que fundamentam o ensino de Sociologia; Freire (1999), Gardner (1995), Gadotti (1999), Lévy (1998), Piaget (1998), Candau (2009), Gentili (2005) a aprendizagem; Arends (1997), Kurt Lewin (1947), Johnson (1992), Gilliam (2002), Morris (1997), Matthews (1995), Panitz (1996), Dillenbourg (1996) a Aprendizagem Colaborativa. Realizamos uma pesquisa com a abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudos bibliográficos. Em relação aos procedimentos a nossa pesquisa será um estudo de caso, tipo instrumental que reportamos na perspectiva de Marli André (2008) e Yin (2005). Utilizou-se questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram 33 alunos do 1º ano na disciplina de Sociologia e a professora regente. Dentre os resultados, foi possível perceber que as práticas educativas desenvolvidas na turma selecionada visam a construção de uma educação igualitária e transformadora que permitem que o professor e o aluno busquem caminhos que possibilitem momentos significativos para a construção e mediação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional. Concluímos com a nossa pesquisa que a contribuição da Aprendizagem Colaborativa atrelada ao ensino de sociologia proporciona transformações que visam compartilhar colaborativamente o conhecimento no espaço escolar, possibilitando inovações e motivações, para o processo de ensino e aprendizagem no que concerne a relação entre professores e alunos/as bem como no que refere às posturas e atitudes significativas em prol do seu crescimento de ambos, estudantes e professores.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem Colaborativa. Ensino de Sociologia. Práxis.

## ABSTRACT

The present research deals with Teaching Sociology: Contributions of Collaborative Learning to the teaching and learning process in the teacher / students relationship of the 1st year of High School. Sociology discipline. The general objective of the research was to build a Pedagogical Proposal in Sociology through Collaborative Learning materialized in a Pedagogical Suggestions Notebook for the 1st year of High School, in which we made a survey of the contents of the minimum Sociology curriculum for students and verify possible existing pedagogical barriers that hinder social relations in the state school. In order to highlight the relevance of collaborative learning in contributing to the apprehension of the contents of the discussion on the importance of Sociology in the daily lives of students in their journey of insertion in the adult and work world, as well as for the praxis of the teacher responsible for the provision of education. discipline whether he graduated in Sociology or not. To support the research, we used, among others: Moraes (2001), Sarandy (2011), Tomazi (2004) who base the teaching of Sociology; Freire (1999), Gardner (1995), Gadotti (1999), Lévy (1998), Piaget (1998), Candau (2009), Gentil (2005) learning; Arends (1997), Kurt Lewin (1947), Johnson (1992), Gilliam (2002), Morris (1997), Matthews (1995), Panitz (1996), Dillenbourg (1996) Collaborative Learning. We conducted a research with a qualitative approach, developed through bibliographic studies. Regarding the procedures, our research will be a case study, an instrumental type that we report from the perspective of Marli André (2008), Yin (2005). To collect and record the reports of the students and the teacher, semi-structured questionnaires with open and closed questions were used. The research subjects were 33 1st year students in the discipline of Sociology and the conducting teacher. We concluded as a result of this research that the contribution of Collaborative Learning linked to the teaching of sociology provided transformations that aim to make the dreams of those who wish to collaboratively share knowledge in the school space possible, enabling innovations, motivations, for the teaching and learning process in what concerns the teacher / student relationship regarding significant attitudes and attitudes towards their growth.

**Keywords:** Collaborative Learning. Teaching. Sociology. Praxis.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da escola campo de pesquisa .....	91
Figura 2 - Pátio Interno .....	93
Figura 3 - Cantina .....	93
Figura 4 - Dispensa .....	94
Figura 5 - Quadra Poliesportiva .....	94
Figura 6 - Sala dos Professores .....	95
Figura 7 – Biblioteca .....	96
Figura 8 - Sala da Direção .....	96
Figura 9 - Sala de Informática .....	97
Figura 10 - Frente Externa da Escola .....	97
Figura 11 - Fundo da Escola .....	98
Figura 12 - Sala de aula da U. I. Maria Firmina dos Reis .....	98
Figura 13 - A Caixa D'água da Cohama .....	99
Figura 14 - Sala de Atendimento da Educação Especial .....	100
Figura 15 - Secretaria .....	100
Figura 16 - Filme “O Substituto” .....	105
Figura 17 – Filme “Óleo de Lorenzo” .....	127
Figura 18 - Slide da Aula sobre Etnia: O Reconhecimento das Diferenças .....	134
Figura 19 - Vídeo da Música .....	138
Figura 20 - Imagens de Publicidades .....	139
Figura 21 - Texto .....	142

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - História da aprendizagem cooperativa .....	49
Quadro 2 - Diferenças entre grupos de Trabalho Tradicional e de Aprendizagem Co- operativa .....	53
Quadro 3 - Dependências da Escola .....	92
Quadro 4 - Quantidade de Funcionários da U. I. Maria Firmina dos Reis .....	99
Quadro 5 - Entendimento sobre o Conhecimento .....	109
Quadro 6 - Entendimento sobre as Referências Curriculares Estaduais de Sociologia .....	110
Quadro 7 - A Importância do repertório do currículo de Sociologia na Ed. Básica .	111
Quadro 8 - Entendimento sobre como U.I. Maria Firmina dos Reis poderia desenvol- ver projetos que trabalhasse os conteúdos do repertório de Sociologia .....	112
Quadro 9 - Entendimento sobre como a U. I. Maria Firmina dos Reis tem promovido formações continuadas. E qual sua abordagem .....	114
Quadro 10 - Entendimento sobre quais os desafios de se trabalhar os conteúdos do Ensino Médio na U. I. Maria Firmina dos Reis .....	115
Quadro 11 - Plano de Aula sobre O que é Conhecimento e Conhecimento Científico? Como a Sociologia observa esses saberes? .....	128
Quadro 12 - Plano de Aula sobre conhecendo os teóricos sociológicos .....	130
Quadro 13 - Plano de Aula sobre Etnia: o reconhecimento das diferenças .....	133
Quadro 14 - Plano de Aula sobre A Teoria da Democracia Racial .....	136
Quadro 15 - Plano de Aula sobre O mito da Democracia Racial .....	141

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O que é Colaborar? .....	107
Gráfico 2 - Você já ouviu falar em Aprendizagem Colaborativa? .....	108
Gráfico 3 - O que significa Aprendizagem Colaborativa? .....	108

.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Discentes por Gênero/Sexo .....	118
Tabela 2 - Gênero / Sexo / Cor / Raça .....	119
Tabela 3 - Renda dos Discentes por Gênero/Sexo e Cor/Raça .....	119
Tabela 4 - Renda dos Discentes por Gênero/Sexo e Cor/Raça .....	120
Tabela 5 - Gosta da Disciplina Sociologia .....	121
Tabela 6 - Importância de se trabalhar senso comum e conhecimento científico .	122
Tabela 7 - Compreensão sobre senso comum e conhecimento científico .....	123
Tabela 8 - Atividades desenvolvidas pela professora de Sociologia em sala de aula .....	124
Tabela 9 - Identificação dos conteúdos de Sociologia que abordam sobre senso co- mum e conhecimento científico .....	125

## LISTA DE SIGLAS

CS – Ciências Sociais

CFE- Conselho Federal de Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DESOC – Departamento de Sociologia e Antropologia

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EM - Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro

IES – Instituto de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PQD – Programa de Qualificação Docente

PDR – Programa Darcy Ribeiro

PROEB – Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica

PARFOR – Programa Nacional de Professores da Educação Básica

PPGCS – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

PPGEEB – Programa de Pós-Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

PNE – Plano Nacional de Educação

SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação e Cultura

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNIP- Universidade Paulista

UNIASSELVE – Centro Universitário Leonardo Da Vinci

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 OS PERCURSOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA</b> .....	29
2.1 A inserção da temática da Sociologia na escola básica .....	29
2.2 A Sociologia no Maranhão .....	32
2.3 Material Didático, Novas Tecnologias e Ensino de Sociologia .....	34
2.4 Novas perspectivas teóricas para a prática de ensino em sociologia .....	37
<b>3 UM BREVE ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO</b> .....	40
3.1 Conceitos de Aprendizagem e Conhecimento .....	40
3.2 Conhecimento e Aprendizagem .....	42
<b>4 ABORDAGEM COLABORATIVA</b> .....	49
4.1 Arqueologia do conceito da Aprendizagem Colaborativa .....	49
4.2 O que é aprendizagem colaborativa .....	52
4.3 Teorias Educacionais que embasam a Aprendizagem Colaborativa .....	57
4.3.1 Movimento da Escola Nova .....	58
4.3.2 Teoria Sociocultural de Vygotsky .....	60
4.3.3 Epistemologia genética de Piaget .....	62
4.3.4 Pedagogia Progressista .....	63
4.4 Construindo a Aprendizagem Colaborativa .....	65
4.5 Benefícios da Aprendizagem Colaborativa .....	66
4.6 Formação de Docentes na perspectiva da Aprendizagem Colaborativa ....	69
<b>5 A CIÊNCIA E ABORDAGEM DA SOCIOLOGIA SOBRE O SENSO COMUM E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO</b> .....	72
5.1 Conceito de Ciência .....	74
5.2 Senso Comum .....	77
5.3 Conhecimento Científico .....	78
5.4 Objeto da Ciência Social .....	80
<b>6 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	84
<b>7 ESCOLA MARIA FIRMINA DOS REIS</b> .....	91
7.1 Caracterização do Local da Pesquisa .....	91
7.2 Análise e Interpretação dos sujeitos da pesquisa .....	101
7.2.1 As observações .....	101

7.2.2 Vozes dos / as docentes .....	109
7.2.3 Vozes dos / as discentes .....	116
<b>7.4 Proposta de Intervenção na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis .....</b>	<b>124</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>157</b>
APÊNDICE A - Roteiro de observação na Unidade Escolar Maria Firmina dos Rei .....	158
APÊNDICE B – Questionário dos Alunos (as) .....	159
APÊNDICE C – Roteiro do questionário aplicado na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis .....	160
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista aplicado para o Gestor, a Coordenadora Pedagógica e Professora de Sociologia na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis .....	161
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento .....	162
APÊNDICE F - Conteúdo do Currículo Mínimo para o 1º ano do Ensino Médio do Referencial de Sociologia. Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Maranhão .....	163
APÊNDICE G - Área de Conhecimento de Ciências Humanas da Disciplina Sociologia .....	164
APÊNDICE H - Área de Conhecimento da Disciplina Sociologia .....	165
APÊNDICE I - Caça- Palavra .....	166
APÊNDICE J - Plano de Ação Gestão (2019) .....	167
APÊNDICE L - Proposta Pedagógica U.I. Maria Firmina dos Reis .....	168
APÊNDICE M – Produto da Pesquisa .....	169
<b>ANEXOS .....</b>	<b>210</b>
ANEXO A - Carta de apresentação para concessão de Pesquisa de Campo .	211

## 1 INTRODUÇÃO

Toda sociedade, seja ela qual for, é marcada por mudanças constantes. Entretanto, essas transformações não são facilmente perceptíveis. A percepção dessas mudanças tornou-se mais evidente a partir da chamada modernidade<sup>1</sup>. Foi a partir desse advento que surgiu a percepção de indivíduo e a concepção do direito a ter direitos que veio à reboque. Nesse contexto, fatos como a invenção da imprensa, por exemplo, propiciou um incipiente processo de socialização de conhecimentos ajudando esses indivíduos a perceberem seu lugar no mundo. No entanto, alguns momentos da história de um Estado se tornam tão expressivos, que vão constituir aquele dado período, como o mais representativo. Um deles, foi o advento da Revolução industrial. Para além de todas as transformações no que diz respeito aos meios de produção, da economia, da organização social e vários outros setores da vida em sociedade, a educação, constituída agora universal, tornou-se uma estratégia de adequação do indivíduo ao mundo do trabalho.

Esse tipo de importância, da mesma forma, também aparece em nossa história. O cenário educacional brasileiro vem tomando como ponto de partida o entendimento da educação como uma das políticas públicas de Estado<sup>2</sup>. Essa educação nasce dentro de um paradigma que dicotomizava por um lado, a oferta de ensino dentro do pressuposto da adequação das massas ao mundo do trabalho, e por outro lado, na perspectiva de uma educação para comandar essas massas. Depois da virada do século XIX para XX colocou-se como prerrogativa uma educação laica, pública e de qualidade fornecida pelo Estado visando o aprimoramento intelectual dos indivíduos. Contudo, essa dissenção inicial entre elite e a massa, sempre marcou o cenário educacional brasileiro como um campo<sup>3</sup> de disputas de sentidos e determinações.

O Brasil das últimas três décadas<sup>4</sup> está sendo marcado por transformações diversas, no seu aspecto político, na acessibilidade, em sua horizontalidade,

---

<sup>1</sup> Modernidade de acordo com o sociólogo Anthony Giddens tem relação aos estilos de vida, aos costumes e à organização de vida da sociedade.

<sup>2</sup> Referimo-nos aqui ao momento em que a educação passa a ser oferecida pelo Estado de forma mais universalizada a partir do final do século XIX.

<sup>3</sup> Campo, na teoria proposta por Pierre Bourdieu representa um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações. É o poder simbólico. Nele se estabelece uma classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores.

<sup>4</sup> Estamos aqui fazendo uma referência à revolução tecnológica particularmente as que se deram a partir da década de 1990.

pelos avanços desenvolvidos na comunicação, na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas criando não somente novos campos de conhecimentos mas também novas linguagens que impactam nas várias esferas da vida social, provocando, por sua vez, mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais.

Essas transformações como não poderia deixar de ser, vêm afetando também as escolas e, por extensão, o exercício profissional da docência refletindo-se nas relações institucionais no interior do espaço escolar e nas atividades propostas em sala de aula, onde a educação se depara com um triplo desafio: adaptar-se às transformações tecnológicas, aos avanços que o conhecimento socialmente produzido cria e ao fato de que na maioria das vezes não tem seu acesso ofertado de forma igualitária. Esse tipo de ação constitui-se num dos objetos de reflexão da Sociologia bem como o processo de comunicação desses conteúdos na relação professor/aluno.

Em nosso trabalho discutimos a percepção de mais um desafio na relação ensino/aprendizagem: a práxis docente com regência de profissionais cuja formação não é a do conteúdo ministrado. Assim sendo, a proposta desse trabalho é discutir sobre como essas novas relações e campos de conhecimento são operacionalizados em relação às aulas de Sociologia e construirmos um produto que possa contribuir de forma especializada no atendimento aos docentes.

No estado do Maranhão, realidade que também se manifesta nos demais estados da federação brasileira, temos um quadro em que a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEDUC) se esforça para atender às demandas por profissionais de várias competências, e entre elas as de professores de Sociologia para atuarem na rede de educação básica. Conforme Coelho (2011) esta situação no ensino de Sociologia no nível médio no Estado do Maranhão, enfatiza problemas como: o precário quadro de professores com formação em área diferente da que é alvo da sua atuação, além de uma desproporcional distribuição no território; a insuficiente oferta de vagas para atender aos novos cursos que formam licenciados em Ciências Sociais (CS) ou Sociologia, especialmente a partir de 2009.

Moraes (2003) cita que nos dados levantados pelo MEC em 2008<sup>5</sup>, observava-se que saíam das Instituições de Ensino Superior Brasileiras 2.884 novos pro-

---

<sup>5</sup> 2008 fora o ano em que Sociologia e Filosofia retornaram como disciplina obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio no País.

fessores de Filosofia e 3.018 de Sociologia. Entretanto, esse número, conforme o próprio Ministério da Educação, são insuficientes para atender as 24.131 escolas de ensino médio do país. A solução que tem sido implementada pelas escolas públicas, diante da falta de profissionais no mercado ou no quadro de professores na rede pública, foi recorrer aos docentes de outras áreas, o que segundo Carvalho Filho (2018), comprometeu tanto a formação do aluno quanto a qualidade do que era ensinado, como a satisfação do docente quanto a sua própria prática. Nesse sentido, inferimos que o professor também é prejudicado nesse tipo de proposta uma vez que, a maioria deles não se sente plenamente seguro para ministrar tais conteúdos. Segundo Moraes (2003) o levantamento realizado em 2008 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), responsável pela formação docente, indicou que o Brasil possuía 31.118 profissionais ministrando aulas de Filosofia e 20.339 de Sociologia, número bem abaixo do ideal. Para este órgão do governo, seriam necessários 107.680 docentes em cada uma das disciplinas para atender à nova demanda. Na época da pesquisa, 88% dos docentes que ministravam sociologia nas escolas públicas brasileiras não possuíam formação em Ciências Sociais (CARVALHO FILHO, 2018). Na Filosofia, a porcentagem era de 77% no mesmo período.

Em meio ao atual cenário de reformulação política das disciplinas curriculares que podem ou não ser consideradas “úteis”<sup>6</sup>, a Sociologia e a Filosofia talvez sejam as que estejam sofrendo os piores ataques à sua legitimidade. Contudo, de um modo geral, apesar de gozarem do prestígio negado à Sociologia e Filosofia, muitas outras áreas de conhecimento no ensino médio, vivenciam também a problemática de professores atuando sem a formação específica para o seu conteúdo entre elas; Química, Física, Artes, Biologia, Matemática, Educação Física. Moraes (2003) retrata que a questão supracitada aparece em parte como uma tarefa auto imposta decorrente da impressão (ou autoconfissão) de que os professores são malformados, o que causava e causa ainda certa resistência quanto a aceitar a obrigatoriedade do ensino de sociologia no nível médio, ou seja, a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária, para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino. Uma outra perspectiva, diz respeito ao reco-

---

<sup>6</sup> A questão da “utilidade” de conteúdos como Sociologia e Filosofia despertou novas discussões a partir de uma fala do Presidente Jair Bolsonaro e publicação de uma nota em seu Twitter pessoal afirmando que o Ministro da Educação Abraham Weitraub estudava cortes nos cursos de “humanas” com objetivo de aplicar somente em conhecimentos que em sua visão seriam mais úteis.

nhcimento da licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, como um espaço de pesquisa. Isso, no entanto, importa numa revisão do currículo dos cursos de ciências sociais e na busca de um equilíbrio entre bacharelado e licenciatura.

Especificamente no Maranhão existem vários programas de formação para professores na Educação Básica como: Programa de Qualificação Docente (PQD); Programa Darcy Ribeiro (PDR) e por último o Programa de Formação de Professores (Programa Ensinar). Todos estes programas desenvolvidos pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bem como os que existem aqui na UFMA possuem cursos como: Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica (PROEB), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e outros com o objetivo de formar professores para o exercício da docência na educação básica a partir de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, de conceitos e princípios desenvolvidos na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento em um diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Uma outra forma de capacitação direcionada aos docentes da educação básica constitui-se nos mestrados profissionais para os portadores de diploma de Licenciatura ou os profissionais que estejam em exercício docente. Nesses mestrados, que no Estado do Maranhão são oferecidos pelas duas Universidades Públicas UFMA e UEMA, esses profissionais podem ampliar seus conhecimentos e levam para suas práxis um diálogo com a universidade bem como a ressignificação de sua própria vivência profissional.

É nesse sentido, que tais programas se propõe e efetivamente contribuem, em diferentes graus, no fortalecimento à política de formação docente para a Educação Básica no Estado do Maranhão. Contribui também para atender as demandas para a formação docente na Educação Básica e para a mudança dos indicadores sociais e educacionais do Estado do Maranhão, ao oportunizar aos futuros discentes uma formação baseada em valores éticos, estéticos, políticos e profissionais.

A outra face dessa questão tem relação com a especificidade do conteúdo inerente à reflexão sociológica. Tal conteúdo tem um caráter subjetivo e demanda reflexão e leitura sistemática para se apropriar do seu escopo. Situação problemática uma vez que os estudantes, em sua maioria possuem pouca leitura qualitativa na medida em que, apesar de hábeis “navegadores” de conteúdos disponibilizados pela

internet, a forma como a consomem lhes fornece muita informação e pouca formação.

Outro aspecto, é o reconhecimento de diversos pesquisadores que já diagnosticaram que um dos problemas típicos nas aulas de Sociologia ensinada no espaço escolar é que, em sua maioria, reproduzem o modelo de aula da formação do Cientista Social. A disciplina não tem por objetivo a formação de cientistas sociais mas, especialmente no primeiro ano do Ensino Médio oferecer suporte intelectual para que o estudante consiga perceber e problematizar a sociedade em que está inserido, desnaturalizando os papéis sociais impostos, principalmente em virtude de renda e classe social.

Ao se entender como agente na sociedade esses estudantes podem, ao aprender a desnaturalizar as estruturas sociais que lhes cercam, observar e desconstruir os arquétipos que sustentam as desigualdades sociais. O professor poderia agregar no processo de ensino junto aos estudantes as vivências do cotidiano dos mesmos, na perspectiva das diversas identidades, experiências pessoais e familiares, da violência que permeia a realidade de muitos, do conflito geracional, da problemática do consumo, da questão de classe social, da entrada no mundo do trabalho que se impõe a muitos estudantes da rede pública, entre outros aspectos.

Por outro lado, tais experiências devem ser alvo de observações mediadas com o auxílio da teoria que fornecerá o suporte para que as reflexões não se reduzam a descrições, tão somente ou que permaneçam no âmbito do senso comum mas, demonstrando a sua historicidade e inserindo o estudante no conhecimento que viabilize o acesso a noção de cidadania e a justiça social como o direito.

Assim, o momento atual exige, não somente um professor dotado das competências desse referido campo, mas sobretudo, adaptado às necessidades atuais dos discentes, que demandam reconhecer nesses indivíduos agentes de conhecimento e de transformação da própria realidade, em seu exercício docente, bem como dos próprios educandos.

Nesse sentido, vamos refletir acerca das práxis do professor no contexto da contemporaneidade do Estado do Maranhão, na cidade de São Luís. Este docente, que precisa estar preparado para intervir como educador com uso dos conhecimentos que o repertório científico lhe outorga, mas que também precisa orientar outras práticas típicas do pertencimento e da identidade dos estudantes e do espaço em que vá realizar seu trabalho. O professor hoje precisa, em seu exercício, articular

o discurso epistemológico e teórico sobre a ciência com sua tradução técnica, para analisar a realidade, no que concerne sua trajetória nos currículos escolares.

A partir das questões levantadas entendemos que a aprendizagem colaborativa possa contribuir para a discussão sobre a importância do conteúdo da Sociologia na vida prática, no cotidiano dos estudantes em sua jornada de inserção no mundo adulto e no mundo do trabalho, inclusive para a práxis do docente responsável pela oferta da disciplina seja ele formado ou não em Sociologia. Para esse intento, vamos nos debruçar sobre um dos aspectos discutidos pela Sociologia e que fazem parte do conjunto de competências das primeiras abordagens do conteúdo sociológico que é a noção da diferença entre senso comum e conhecimentos científico, dialogando com alguns dos diversos tipos de conhecimento que são produzidos na sociedade.

Hoje, os docentes se veem diante do que pode ser considerado, ao mesmo tempo, um grande estímulo, uma grande oportunidade, mas também motivo de dissidências entre o corpo docente. Um dos maiores desafios desse processo está em concretizar a necessária mudança de paradigma educacional, centrando seus esforços nos progressos de criação, gestão e reorganização das situações de aprendizagem em virtude de condições estruturais, nem sempre oferecidas ao corpo docente.

Neste contexto, a escola pode e deve ter uma outra função, um outro papel: demonstrar as inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos. Não se trata de garantir, apenas, a universalização do seu acesso. Já é fato estabelecido que a escola assume a função de universalizar o conhecimento e a informação ratificada pela comunidade acadêmica, e nesse sentido, essa informação deve passar, como já expressamos anteriormente, pelo crivo da formação, e não se trata de uma formação qualquer, mas àquela a que Paulo Freire fazia referência, de construir um indivíduo autônomo<sup>7</sup>.

Assim, consideramos relevante investigar as próprias práticas educacionais a fim de enriquecê-las a partir do planejamento da ação concreta e, sempre que possível, a aquisição de novas competências para professores que estarão investigando e refletindo acerca de sua ação docente, buscando, estratégias de ensino para que o educando se aproprie do conhecimento elaborado. A proposta visa tam-

---

<sup>7</sup> Freire introduz Pedagogia da autonomia explicando suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando.



bém buscar nos momentos das aulas este espaço de interação e socialização de conhecimentos junto com os alunos contribuindo, assim, para a construção de um momento de aula muito mais dinâmico e mais participativo, buscando instigar no aluno reflexões sobre a temática aplicada pelo professor de Sociologia em sala de aula.

Essa temática mostra-se pertinente, pois, nas Ciências Sociais, abriram-se problematizações relacionadas ao senso comum desde os clássicos. Apesar disso, cabe destacar que o senso comum como referência central nas pesquisas sociológicas destaca-se recentemente, em especial com a emergência da chamada da Sociologia da Vida Cotidiana. Para Martins (1998, 2014), referência brasileira nessa linha, as influências que a fenomenologia e a etnometodologia tiveram como protagonistas nesse processo são inegáveis. Isto, possibilitou segundo o autor supracitado ricas interpretações no que se refere ao senso comum ao propor um caminho metodológico para o entendimento da realidade vivida.

Essas discussões têm sido divulgadas recentemente na revista *Le Monde Diplomatique Brasil* na publicação da entrevista por Christopher Newfield que destaca a relevância de abordamos sobre o Senso Comum que já faz parte do currículo das Ciências Sociais e que vem discutir abertura e ruptura entre o conhecimento científico e o senso comum. Em sua fala, o autor inferir que devemos apropriar do senso comum aquilo que têm de melhor no consenso da sociedade mas, aprofundando o mesmo para que as pessoas possam entender a sociedade que as contém.

Dentre as várias teorias educacionais, nos ancoramos na abordagem sócio interacionista de Lev Semenovitch Vygotsky que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro, ou seja, o homem se constitui como ser humano, por meio das suas interações sociais. Ele é alguém que transforma e é transformado pelas/e/nas relações produzidas tornando o conhecimento uma construção social colaborativa. E nessa interação com o outro e com o meio, ocorrerão situações conflitantes, em que haverá a premente necessidade de se encontrar possíveis soluções para tais situações, o que possibilitará a aprendizagem e por consequência, o seu desenvolvimento intelectual. Esse processo demanda também um reconhecimento por parte dos educandos às competências expressas pelo docente.

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu a partir das aulas ministradas pelo Programa Darcy Ribeiro no qual ministrei disciplinas como: Sociologia da Edu-

cação, Filosofia da Educação, História da Educação, Prática Curricular entre outras, durante o período em que lecionava as Disciplinas Específicas na formação Pedagógica na Capacitação Inicial dos Docentes na Educação Básica, no que diz respeito ao ensino de Sociologia.

No intuito de buscar respostas para esta problemática foram feitos alguns questionamentos, quais sejam: Qual a percepção do conteúdo de sociologia que constituíram na formação dos estudantes para serem trabalhados no ensino médio? Quais possíveis entraves pedagógicos que dificultam as relações sociais na escola pública? De que forma a escola pesquisada poderá utilizar a Aprendizagem Colaborativa para aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem no conhecimento de Sociologia? Como utilizar diferentes linguagens de forma disponível ao entendimento do conteúdo de Sociologia no 1º ano do Ensino Médio?

A partir destes questionamentos foram estabelecidos alguns objetivos. O objetivo geral desta pesquisa consiste construir uma Proposta Pedagógica em Sociologia por meio da Aprendizagem Colaborativa materializado em um Caderno de Sugestões Pedagógicas para o 1º ano do Ensino Médio, aplicada na Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis.

Os objetivos específicos são:

- ❖ Levantar os conteúdos do currículo mínimo de Sociologia para o estudante do 1º ano do Ensino Médio com o objetivo de construir as sugestões para o caderno pedagógico;
- ❖ Verificar possíveis entraves pedagógicos existentes que dificultam as relações sociais na escola estadual Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis e nesse sentido elaborar um produto que respondam as demandas dessa instituição;
- ❖ Propor à aplicação da Aprendizagem Colaborativa para o processo de ensino aprendizagem no ensino de Sociologia;
- ❖ Propor diferentes linguagens e abordagens quanto ao ensino do conteúdo de Sociologia.

Para alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio do suporte fornecido pelos estudos bibliográficos. Em relação aos procedimentos, constitui-se um estudo de caso tipo instrumental. Para coletar e registrar os relatos do professor e alunos utilizou-se questionários e entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas.

O universo da pesquisa correspondeu a uma escola da rede estadual no município de São Luís, realizada em 2019 na Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis localizada no bairro da Cohama. A escolha deu-se devido à proximidade da residência da pesquisadora e com o intuito de contribuir para a comunidade local. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e a professora da Disciplina Sociologia no 1º ano do Ensino Médio, no turno matutino da Educação Básica.

Deste modo, a dissertação está organizada em sete seções, além desta Introdução. Na segunda seção intitulada Os percursos e Perspectivas do Ensino de Sociologia apresentamos o formato da inserção da temática da Sociologia na escola Básica, no Maranhão, do material didático disponível ao docente e discentes, a presença e uso de novas tecnologias como suporte didático, além das novas perspectivas teóricas que relaciona a prática educativa no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Na terceira seção denominada Um breve estudo sobre o conceito de aprendizagem e conhecimento, nos propomos a fazer uma incursão conceitual sobre concepções de aprendizagem e conhecimento à luz de alguns autores considerados clássicos em diálogo com autores atuais e que produzem acerca da realidade brasileira tais como: Freire (1998), Gardner (1999), Gadotti (1999), Lévy (1999), Piaget (1978), Pimenta (1997), Candau (2009), Gentili (2005), Libâneo (1998).

Na quarta seção descrevemos acerca das práxis da Abordagem Colaborativa. Nesta seção, faremos uma arqueologia do percurso da aprendizagem colaborativa no que se refere ao conceito, a sua construção, as teorias educacionais que embasam o objeto de estudo e a formação de docentes na perspectiva da Aprendizagem Colaborativa a partir dos estudos de Arends (1997), Kurt Koffka (1940), Kurt Lewin (1947), Johnson (1992), Gilliam (2002), Morris (1997), Matthews (1995), Panitz (1996), tendo como alicerce para a presente discussão na perspectiva do teórico Dillenbourg.

Na quinta seção discutimos a ciência e a abordagem da Sociologia sobre o senso comum e o conhecimento científico. Discutiremos também os entraves acerca das práxis do professor de Sociologia, e a reflexão sobre esse campo de conhecimento a partir do repertório fornecido da matriz curricular para o Ensino Médio.

Na sexta seção apresentamos A escola Maria Firmina dos Reis. A seção foi dividida em três subseções, a saber: Caracterização da escola em que discorremos sobre a escola pesquisada; Caminho Metodológico da pesquisa aonde são

descritos os percursos do mesmo; Análise e Interpretação dos sujeitos da pesquisa que, por sua vez, foi subdividida em subseções terciárias: Observações no local pesquisado e Vozes dos/as discentes e docente. Este último item objetivado nas análises e interpretações dos discursos dos sujeitos entrevistados na pesquisa.

Na sequência foram apresentados os resultados da pesquisa e a forma como foi estruturado o caderno de sugestões pedagógicas, produto final deste trabalho dissertativo. Por fim, foram feitas as considerações finais, ressaltando as respostas encontradas e uma percepção ampliada do processo de construção do conhecimento e das práxis docentes.

## 2 OS PERCURSOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

### 2.1 A inserção da temática da Sociologia na escola básica

Desde a sua inserção no universo educacional brasileiro a Sociologia experimentou momentos de exclusão e inclusão no contexto curricular. Desse modo, pra entender as ausências e permanências da Sociologia, assim como da Filosofia, no ensino, há de se observar e pontuar os modelos curriculares e as concepções de educação e de sociedade que predominaram no Brasil (Silva, 2005). A disciplina já era percebida como significativa em 1882 e esse entendimento se manifesta através de um Parecer elaborado por Rui Barbosa na defesa de sua presença no currículo escolar (MORAES, 2001). Essa precocidade mostra inclusive, como a intelectualidade brasileira estava conectada ao que acontecia na Europa, pois a Sociologia nessa época (como ainda hoje) era uma ciência recente.

A partir desse período, a Sociologia, entraria e sairia sistematicamente do rol das disciplinas oferecidas ao sabor da corrente política vigente. É nesse sentido que, apesar do parecer favorável de Rui Barbosa, este nunca foi implementado. Benjamin Constant em 1891 torna-a obrigatória, entretanto, com a morte deste, esse intento também nem chegou a ser realizado. Em 1925 com a Reforma Educacional proposta por Rocha Vaz, a Sociologia ganha novamente status de legitimidade, contudo a Reforma Capanema implementada em 1934 a exclui de novo (BOMENY, 2003). Atualmente mais uma vez vêm tendo a sua legitimidade discutida.

Entendemos que toda a práxis docente é complexa, nos mais diversos níveis em que a mesma se desenvolva. Contudo, percebemos que para além da, complexidade do que implica ser professor no Brasil, o professor de Sociologia também agrega ao rol de exercício desse saber junto aos discentes, docentes e sociedade como um todo uma questão peculiar: a ausência do reconhecimento.

Entre outras, coisas, a intermitência da sua continuidade na grade curricular, corrobora para o não reconhecimento por parte da população acerca da sua legitimidade (SARANDY, 2011), e da sua permanência enquanto conteúdo significativo para a formação educacional. Sarandy (2011) também corrobora essa percepção nesse momento de transição, da LDB seção IV, art. 35. II que “aborda que a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocu-

pação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2013) entre o mundo adolescente e a entrada, para a maioria desses estudantes, na sociedade do trabalho.

A realidade da educação básica no Brasil revela um enorme déficit de professores para atuação nas mais diversas áreas do conhecimento (MELLO, 2000). Essa limitação, somada aos problemas estruturais nas escolas públicas e privadas do país, tem comprometido consideravelmente a qualidade do ensino, contribuindo negativamente para a formação do capital escolar dos alunos, e comprometendo o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro-IDEA de Escolas, principalmente aquelas situadas nas regiões norte e Nordeste<sup>8</sup>.

Refletindo a partir de assertivas com essas, reiteramos que não basta à escola adquirir recursos tecnológicos e materiais pedagógicos sofisticados e modernos, por exemplo. Tais recursos constituem-se como uma outra base a partir da qual possamos construir novas concepções pedagógicas, e não uma “solução” por si só. Não são os equipamentos, mas a escola, e tudo o que ela implica que constituem-se como o local por excelência onde começamos a experiência do exercício da cidadania e esse aspecto, reflete a dimensão política da escola, tão combatida, porque não compreendida.

Em meio a todas essas questões aqui colocadas, acrescenta-se o fato de a Sociologia gozar do privilégio terrível de ser percebida por determinados segmentos da sociedade como pernicioso, na medida em que evidencia para os estudantes e futuros cidadãos acerca da naturalização dos papéis sociais, das relações de produção, dos processos de sociabilidade, a apreensão de normas e da construção da cultura e da identidade posta na realidade cotidiana em nossa sociedade. Por outro lado, os mesmos segmentos que identificam esse “perigo” em relação ao esclarecimento da sociedade, também percebem no conhecimento sociológico o potencial para diagnosticar, planejar e propor intervenções no tecido social.

Esses dois aspectos levam a uma situação paradoxal, como nos aponta Moraes (2002), de justamente nos governos antidemocráticos, como o período da ditadura militar, haver um grande fomento às pesquisas de Pós-Graduação no campo das Ciências Sociais, ainda que no ensino médio esse conhecimento tenha se

---

<sup>8</sup> Este indicador descreve o perfil dos alunos e pelas características da escola combinados dados de rendimentos escolar e obtidos pelo Censo Escolar – com dados do desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais e a qualidade educacional aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

restringido aos cursos normais, em sua interface com a educação. Os conteúdos da Sociologia no Ensino Médio, contudo, foram apreendidos e, desvirtuados pelas disciplinas Moral e Cívica, ministrada no Ensino Fundamental e a Organização Social e Política Brasileira – OSPB, no Ensino Médio, que apesar de os apresentar, esvaziaram-no da sua principal característica que é a análise crítica da realidade.

Diante do cenário apontado acima, acreditamos ser pertinente propormos uma reflexão sobre a formação de professor de Sociologia diante da conjuntura atual de retrocesso no campo educacional (PENNA, 2016) uma vez que, novamente, seu teor conteudista é dispensado de obrigatoriedade já que a reforma do ensino médio, agora consubstanciada na Lei nº 13.415, de 16/02/2017 ameaça mais uma vez a presença da sociologia no currículo escolar.

Como todo o artifício ideológico, o governo federal vem aludindo a problemas de evasão de matrículas, ou do tédio entre os alunos do ensino médio para justificar uma reforma que faz ressurgir a dualidade escolar, de um ensino para a elite diferente do ensino para a classe trabalhadora. A promessa de financiamento para implantar escolas de tempo integral e currículos por áreas de conhecimento deverá esbarrar num contexto de fortes cortes orçamentários o que certamente acarretará em escolas com ofertas e atendimentos diferenciados.

Revestida de caráter autoritário por não considerar as vozes da comunidade escolar, das instituições de ensino e dos pesquisadores imersos na problemática da educação básica, a reforma do ensino médio pretende a um só tempo impor ao aluno uma escolha precoce de seu itinerário formativo e impedir a socialização do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, representado na escola pelas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento que igualmente concorrem para a função social da escola. Nesse sentido, o corte da Sociologia e nesse mesmo rol, da Filosofia e Artes como obrigatórias no currículo escolar e a presença dessas disciplinas agora como temas transversais reforça a concepção tecnicista a que se reveste a reforma.

A formação do professor é atingida frontalmente. Muito embora o notório saber previsto na legislação ora em vigor refira-se aos docentes que deverão atuar nos cursos de formação técnica e profissional, nada nos garante, entretanto, que esse expediente possa se tornar prática corrente em escolas públicas, dada a realidade de carência de professores em diversas áreas disciplinares.

Diante destas abordagens justifica-se o estudo pelo tema apoiado no referencial teórico e baseado nas notas colhidas no diário de campo durante a primeira fase da pesquisa em que procuramos diagnosticar a necessidade da escola alvo de nossa investigação e intervenção. A partir desses dados pretendemos elaborar, juntamente com a professora regente da turma um Caderno de sugestões temáticas para servir como norteadores a serem tomados na abordagem nas aulas de Sociologia do primeiro ano do Ensino Médio acerca do conteúdo presente no Currículo Mínimo “senso comum e conhecimento científico”.

As sugestões contemplarão o uso de imagens, músicas, filmes, textos e outros materiais didáticos fornecidos por autores que contribuíram para Sociologia, demarcando, assim, os limites entre esses campos de conhecimentos e onde as suas fronteiras se amalgamam constituindo o que Hall (2006) denominou de híbrido<sup>9</sup>.

Nossa intenção é produzir sugestões de novas abordagens educacionais para tornar o conteúdo mais atrativo e interessante tanto para o professor quanto para o/a aluno/a da disciplina visando trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, trabalhar com outras áreas de conhecimentos. A ideia de desenvolver esse empreendimento também foi impulsionada pelo desejo de, através da pesquisa contribuir com a Unidade Escolar Maria Firmina Dos Reis, pertencente a rede Estadual de Ensino de São Luís.

Almejamos que a nossa investigação possa trazer contribuições produtivas.

## **2.2 A Sociologia no Maranhão**

Consideramos importante fazer uma breve discussão acerca do contexto de criação do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, uma vez que esta universidade inaugurou a criação deste curso no estado. O curso de Ciências Sociais da UFMA, gerou os primeiros cientistas sociais formados no estado e foi o ponto de partida para a criação de outros cursos com a mesma temática em outras Instituições de Ensino Superior - IES no estado.

---

<sup>9</sup> Refere-se aos fenômenos plurais e diversos que se manifestam nos respectivos saberes/fazeres dos sujeitos individuais e coletivos tanto dentro da escola como na sociedade em que ela está inserida.



A UFMA não é a única instituição maranhense a formar estes profissionais. A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) iniciou o curso de Ciências Sociais em 2006, e, semelhantemente a Instituição Federal, nasce como curso de bacharelado, mas, ao longo dos anos ofereceram também a formação docente dadas as boas perspectivas de um mercado de trabalho que se abria. Tal qual ao que ocorrera na UFMA, o departamento de CS da UEMA optou por oferecer a formação em modalidade conjunta (Bacharelado e Licenciatura).

Ao longo desses últimos anos surgiram, outras alternativas para os interessados em atuarem como docentes de Sociologia no Ensino Médio, qual seja: os cursos de sociologia à distância oferecidos pelas redes privadas de ensino<sup>10</sup>. Mas, mesmo nesses casos, a possibilidade de cursar Sociologia está disponível quase que exclusivamente na capital maranhense. Apenas a Universidade Paulista (UNIP) disponibiliza o curso de Sociologia fora de São Luís, podendo funcionar também na cidade de Açailândia<sup>11</sup>. As outras duas instituições privadas que oferecem licenciatura em Sociologia à distância (Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVE – E Universidade Norte do Paraná – UNOPAR) só possuem cursos em São Luís.

O Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão foi criado em 1986 e teve sua primeira turma selecionada pelo vestibular de 1987. Com o objetivo de responder à demanda em relação à regulamentação da profissão de sociólogo, surgiu com a missão de formar bacharéis para atuar no campo da Sociologia e/ou Antropologia. Este curso obteve reconhecimento do Ministério da Educação - MEC em 27/10/1993, através da Portaria nº 1.544/93, de 28 de outubro daquele ano, baseada no parecer 535/95, do Conselho Federal de Educação (CFE).

Os diferentes formatos que o Curso teve ao longo dos anos, em boa parte, deveram-se à composição do Departamento de Sociologia e Antropologia, sua principal base de sustentação. O Curso passou por várias alterações curriculares até chegar ao modelo atual. Uma das reformas mais significativas ocorreu em 1995 com a adoção de medidas que fortaleceram a área de Ciência Política, até então pouco presente na grade curricular; a redefinição do leque de disciplinas metodológicas e o enxugamento da grade, mediante supressão de algumas disciplinas.

---

<sup>10</sup> A iniciativa privada não tem se interessado em investir capital na abertura de cursos presenciais de licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais.

<sup>11</sup> Fonte da pesquisa: Portal – MEC (2015).

A graduação em Licenciatura em Ciências Sociais foi instaurada em 1999, habilitando os alunos para a prática do ensino em Ciências Sociais, e foi aprovada pela Resolução nº 90/99 CONSEPE-UFMA.

O Departamento de Sociologia e Antropologia - DESOC expressa seu protagonismo intelectual através da criação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - CS, criado em 2003, atualmente contando com os níveis de mestrado e doutorado em Ciências Sociais, com áreas de concentração em Sociologia, Antropologia e Ciência Política representando um estímulo para entrada de graduandos no curso, bem como o avanço nas atividades de pesquisa.

Desde o ano de 2006 o curso de CS foi reestruturado em: Bacharelado e Modalidade Conjunta (Bacharelado e Licenciatura), pela Resolução CONSEPE nº 522/2007 respondendo às demandas da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica aprovada pela Lei nº 11.684 de junho de 2008.

Entre os anos de 2006 até 2010, portanto, o Curso de CS da UFMA funcionou, com duas modalidades, sendo o bacharelado obrigatório. Os discentes que desejassem cursar também a licenciatura deveriam optar pela modalidade conjunta. Ambas as modalidades eram oferecidas nos turnos vespertino e noturno, sendo este último turno uma inovação do PPP de 2006, que visava a ampliar a oferta de vagas no curso de Ciências Sociais e torná-las acessíveis também para um público impossibilitado de estudar durante o dia.

Porém, por determinação dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Superior, de abril de 2010, essas duas modalidades foram separadas em dois cursos distintos: Bacharelado, no turno vespertino e a Licenciatura no turno noturno, e apesar de haver um eixo em comum os cursos possuem matrizes e conteúdos específicos, para cada curso.

### **2.3 Material Didático, Novas Tecnologias e Ensino de Sociologia**

Ao iniciar essa abordagem utilizaremos o relato de uma experiência expressa por Tomazi (2004):

“Ao observar seus alunos de licenciatura exporem o tema ideologia para adolescentes, numa escola do Paraná, ao fundo da sala, este pesquisador observou que os jovens que não estavam nem um pouco interessados no desenvolvimento dos conteúdos. Alguns conversavam sobre o sequestro da

filha do Silvio Santos, outros faziam piadinhas sobre o fato, e outros ainda diziam, a respeito do licenciado”. Esse cara já encheu, viu?”

Podemos perceber a partir do relato expresso por Tomazi (2004), que essa experiência aponta para uma questão importante no que tange a interação entre a didática e prática docente, particularmente no nosso caso, em relação à aula de Sociologia uma vez que a mesma é constituída de elementos que emergem e se constituem do nosso imaginário, bem como sobre os jovens adolescentes e a forma de nos relacionarmos com eles.

Nesse aspecto, o autor afirma que o velho esquema da socialização não se expressa na inadequação dos currículos, mas na forma de se relacionar com jovens e adolescentes, já que seus espaços de sociabilidade se constroem também fora da escola e em um novo contexto.

É pertinente dialogar aqui neste aspecto com Tomazi (2004) uma vez que este pesquisador infere que os jovens não deixaram de se interessar pelo mundo, como percebemos amiúde nos discursos produzidos pelo senso comum. O que se passa, segundo Tomazi (2004) é que a juventude está identificando cada vez mais a escola como um espaço que as distancia dos seus prazeres. Espaços em que alguns professores, parece “que gostam de falar muito e ouvir a própria voz”, não permitindo que seus alunos falem de si, de seus problemas e exponham suas visões de mundo.

Apesar de reconhecermos entre as dificuldades docentes, a necessidade de cumprir o currículo determinado por instâncias superiores e dentro de um tempo também determinado, corroboramos aqui o pensamento de Tomazi (2004) quando este autor faz uma reflexão crítica aos sistemas de ensino, às práticas e didáticas utilizadas que tolhem a criatividade, seu modo de pensar, e fomentam a competitividade tanto para os discentes manifestarem suas individualidades, quando para os docentes o que, muitas vezes os impede de fazer um trabalho mais personalizado sem penalizar o conteúdo.

O tempo é um elemento crucial para a dinâmica que é percebida na relação pedagógica entre professor e aluno. Esse tempo, ou a falta dele aparece no ato de questionar ou não. Quando o estudante faz uma pergunta, é importante saber antes o que ele pensa. Entretanto, a forma como os sistemas de ensino, e as estruturas educacionais são postas hoje, impedem esse diálogo que deve ultrapassar a sala de aula.

Diante disso, o professor nas suas atividades exaustivas em sala de aula se depara com a seguinte situação: “não se podem priorizar os conceitos sociológicos clássicos numa sala de aula, mas é preciso ensinar e envolver os alunos para que eles pensem sociologicamente” (TOMAZI & JUNIOR, 2004, p. 73). Nesse processo, deve-se falar com eles e para eles, tendo uma linguagem bem clara no que concerne as contradições entre o ritual escolar e o mundo vivido por eles fora das escolas, ou seja, nos shoppings centers, no mundo virtual, na televisão, entre outros.

Um outro elemento que tangencia a relação professor/aluno é a presença na atualidade de novas formas de sociabilidade promovidas pelas tecnologias da comunicação. Essas tecnologias podem e devem ser utilizadas pelo docente em suas práticas uma vez que, em primeiro lugar elas existem e não podemos simplesmente ignorá-las ou demonizá-las como se nos tornássemos ludistas<sup>12</sup> do século XXI, e em segundo lugar, podemos fazer delas nossas aliadas no processo pedagógico em sala de aula<sup>13</sup>.

No livro *Convite à Filosofia*, Chauí (2001) descreve um dos efeitos que a mídia, em especial a televisão, provoca no cotidiano cognitivo e perceptivo das novas gerações: a dispersão da atenção e a infantilização. Entretanto, a televisão utilizada para exibir em sala de aula um documentário com comentários previamente elaborados pelo docente inverte essa lógica de uso capitalista para cooptar o cognitivo juvenil em prol da aprendizagem através da mediação pedagógica promovida pelo professor.

Diante disso, novas demandas vêm gerando mudanças nos processos de comunicação, produções de conhecimentos e percepção do mundo, nos valores e nas formas de atuação social. O tema das novas tecnologias digitais desafia e provoca transformações no trabalho docente em sala de aula.

Em outras palavras, os espaços escolares tradicionais, constituídos para e no protagonismo do professor, podem agora ser compartilhados pelos estudantes como produtores de conhecimentos específicos desse grupo geracional, o domínio dos equipamentos e novas tecnologias, fazendo romper, assim a concepção de que o acesso à informação e ao conhecimento, se realizam, também, por outras vias que não somente a da escola.

---

<sup>12</sup> Movimento social ocorrido na Inglaterra entre os anos de 1811 e 1812. Contrários aos avanços tecnológicos ocorridos na Revolução Industrial, os ludistas protestavam contra a substituição da mão de obra humana por máquina.

<sup>13</sup> Necessidade essa que a presente pandemia de COVID 19 tornou uma obrigatoriedade.

O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas tem provocado inúmeras transformações na sociedade contemporânea. A virtualidade das novas mídias está acarretando acontecimentos nas maneiras de aprender e de ensinar, na quais as dimensões de tempo e espaço são percebidas como mais flexíveis e mutáveis e a imensa quantidade de informações é transmitida velozmente, desafiando, portanto, a educação a ter um novo papel e pensar novas práticas para novas demandas.

Diante dos efeitos dessas, nas formas de produção de conhecimento e percepção, o desafio é o quebrar a hierarquização dentro de sala de aula, reconhecendo o discente como portador de conhecimentos além de fazer com que as aulas possam se transformar em relações mais dinâmicas, com trocas mais qualitativas entre docentes e discentes. Podemos trabalhar pedagogicamente os desenvolvimentos tecnológicos, indo além do uso puramente na perspectiva do entretenimento, que normalmente é atribuído às novas tecnologias nos ambientes escolares, e assim, superar também, a visão acrítica que essa forma de uso acaba por acarretar.

#### **2.4 Novas perspectivas teóricas para a prática de ensino em sociologia**

Apontar caminhos e encontrar respostas para esses desafios é refletir também sobre as novas elaborações acerca do papel docente nas práticas de ensino. Autores como Tardif (2000), Perrenoud (2001) e Shulman (1986), constroem um novo mapa interpretativo que pode nos levar ao enfrentamento dos novos desafios da prática de ensino e a novas formas de relacionamento com o conhecimento e na interface entre os jovens e adolescentes.

Os conceitos de “saber docente”, “competência” e “conhecimento pedagógico dos conteúdos” denotam uma relevância estratégica para se pensar práticas de ensino em sociologia.

No exame desta nova perspectiva, a subjetividade do professor é essencial na condução do processo educativo. Nessa subjetividade, o professor possui saberes que são plurais e oriundos da prática e da formação profissional, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas (TARDIF, 2000).

Segundo o autor supracitado, essa perspectiva, se negligenciada, nos faz míopes diante do entendimento de que o professor é um agente estratégico na

grande missão educativa da escola. Pois o professor não é um agente passivo que aplica teorias e conhecimentos feitos por outros especialistas. Pelo contrário, ele é um sujeito ativo, que produz saberes e que assume, na prática, uma ação significativa construída por ele. Produzindo seus saberes, a partir de experiências pessoais e da prática de ensino, construindo competências e desenvolvendo novas práticas e estratégias de ação.

Consequência dessa perspectiva é o repensar as relações entre teoria e prática. Ou seja, a superação da racionalidade técnica se faz cada vez mais presente. Essa racionalidade concebe que os saberes são produzidos somente na teoria e que, cabe à prática somente aplicá-la. Esse entendimento de que os professores possuem seus saberes próprios nos remete também ao conceito de “competência”, elaborado por Perrenoud (2001).

Analisando sobre esse ângulo, ou seja, a profissão docente como uma tarefa extremamente complexa, a partir da necessidade que tem o professor de agir na urgência entendida como ter malícia para interpretar as sutilezas dos indícios e os fragmentos de coisas e relações que jamais podemos ver por inteiro ou diretamente, e decidir na incerteza, ou seja, tomar posição, avaliar em um contexto sem certeza e onde não se tem um controle dos resultados, Perrenoud (2001) nos mostra que o professor, na sua tarefa de ensino, deve agir com competência, não no sentido da utilização de bons recursos (conhecimentos, capacidade) a serem mobilizados, mas na capacidade de o sujeito mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos, para enfrentar um conjunto imprevisível de situações complexas.

Essa competência requer o entendimento de que ensinar é aceitar a complexidade das relações de aprendizagem, nos seus aspectos comunicativos, conflituais e dos erros de percurso didático. Para Perrenoud, entender essa perspectiva da complexidade é perceber que o professor “navega à deriva ou, se preferirmos, avança como um equilibrista estável, tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo” (PERRENOUD, 2001, p. 22). Segundo o autor, *competência* engloba as capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação docente, que se relacionam com a teoria, mas que não são de reverência ou de dependência a esta.

Outro pensador, Lee Shulman (1996), que estuda as diversas modalidades de saberes que os professores precisam dominar para caracterizar a especifici-

dade da profissão docente refere que os professores têm uma epistemologia própria. Ele nos mostra que uma coisa são conhecimentos que os professores têm dos conteúdos; e outra, como esses conteúdos são transformados em ensino. Assim, o seu conceito de conhecimentos pedagógico dos conteúdos ou conteúdos pedagogizados nos fornece uma visão mais facilitadora, na hora de analisar problemas de ensino-aprendizagem. Esse conceito se refere aos modos de representação e formulação dos conteúdos científicos de forma a torná-los compreensíveis para os outros. Essa é uma específica produção, oriunda da prática de ensino, do saber docente e da formação profissional.

O que esses autores vão nos dizer é que, para se compreender o novo contexto pedagógico, permeado pelas novas tecnologias e seus efeitos, é necessário identificar que os conhecimentos de ensino se estruturam na relação entre conteúdo e pedagogia. Como afirma Schulman(1986), é na capacidade de o professor transformar o conhecimento que possui formas que são pedagogicamente poderosas, em propostas adequadas à variedade de habilidades e contextos apresentados pelos seus alunos.

Portanto, com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica em didática e prática de ensino, a questão do uso de materiais didáticos ou das novas tecnologias não está definida *a priori*. Faz-se necessário que o professor e o futuro profissional, ainda em formação, percebam os meios mais adequados de uso dos materiais didáticos e das novas tecnologias. Não existem receitas prontas, muitas vezes um filme com técnicas de animação tão ao gosto dos jovens, pode ser de pouca eficácia em aulas de sociologia, se não for apresentada de uma forma sociológica intermediada pelo professor, isto é, essas ações podem apenas ficar no campo do entretenimento e não funcionar na sua dimensão pedagógica, nesse sentido, ou por outro lado caso não desperte o interesse isso significa uma perda de tempo na concepção dos estudantes.

### **3 UM BREVE ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO**

#### **3.1 Conceitos de Aprendizagem e Conhecimento**

Sabe-se que a experiência nos faz ver que em tudo na vida é fundamental o amadurecimento para entender um processo que é maior que a nossa vivência: o processo educacional é e sempre será um processo histórico-pedagógico. Isto porque ele transcende nossa condição de realidade e vai muito além das fronteiras do nosso conhecimento (GADOTTI, 1999).

O processo da aprendizagem é um sistema complexo que envolve professor, aluno, sociedade, processo histórico-pedagógico, teorias da aprendizagem, filosofias e pensamentos, incluindo as ideologias em todas as partes do conhecimento humano. Quando se aprende um pouco da História das Teorias da Aprendizagem podemos colocar em prática o processo da aprendizagem em qualquer circunstância que nos apresente o aluno. Para Gadotti (1999), colocar em prática o que os grandes pensadores da educação nos legaram não é, do ponto de vista geral, ficar preso à sua doutrina e, sim, fazer bom uso de suas experiências e tirar o melhor que o momento exige para a aplicação na produção do conhecimento.

Seja no reconhecimento ao legado dos nossos mestres educadores, seja pelo aspecto de tirar de seus ensinamentos o essencial para o nosso processo de aprendizagem e daquilo que se adequará às nossas realidades, o fato é que sempre estamos nos reportando aos conceitos da aprendizagem em nosso dia a dia. Segundo Gadotti (1999), desde o princípio do processo educativo no Brasil quando dos primeiros modelos de diretrizes educacionais dos jesuítas, passando pelo pensamento pedagógico vigente, até chegar aos nossos dias, podemos conceber, em nossas aulas, as concepções abordadas por grandes educadores, como Jean Piaget, Vygotsky, Anísio Teixeira, Paulo Freire, dentre outros.

Com isto, pretendemos abordar neste trabalho, as teorias de vários cientistas educacionais, buscando dar ênfase a teoria da abordagem sócio interacionista de Lev Semenovitch Vygotsky, que entendemos ser a mais relevante para o tema aqui proposto, uma vez que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro, ou seja, a pessoa se constitui como ser humano, por meio das suas interações sociais.



Nos dias de hoje a sociedade educacional defronta-se com um grande problema no ensino em geral na qual a maioria dos profissionais da área da educação não se preocupam em se fundamentar nas concepções daqueles que vivenciaram todo um processo, cientificamente comprovado, por meio de suas experiências para produzir educação.

Para apreender conhecimento com qualidade e satisfação e, ainda, incluindo o respeito à dignidade como ser humano, o aluno precisa ter todo um alicerce do processo histórico-pedagógico, pois, sem isso, a educação não avança, ficará alheio a uma diversidade de conceitos e conteúdos relacionados à realidade de cada um (GADOTTI, 1999).

Segundo Saviani (1989), o educador de qualquer disciplina tem uma contribuição significativa sobre o ponto de vista da democratização da sociedade, do atendimento dos interesses das camadas populares e de mudança estrutural da sociedade. Esses subsídios têm embasamento nas ferramentas de caráter histórico-matemático-científico-literário, cuja apropriação o educador seja capaz de garantir aos educandos.

Em relação a essa abordagem autora supracitada Pimenta (1997), retrata que a educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. Sua finalidade é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar deles com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Dentro dessa perspectiva há uma efetiva transformação na concepção de conhecimento, em decorrência da crise de paradigmas das ciências, das inovações tecnológicas e comunicacionais. Isto é refletido para essa nova racionalidade, é preciso reavaliar a investigação sobre ensino e aprendizagem. Libâneo (1998) também faz inferência a essa abordagem no que se refere ao paradigma tecnicista do aprender a fazer, aprender a usar (conhecimento como operacionalização) e o aprender a comunicar. É necessário fortalecer a investigação sobre os processos cognitivos, em que seja destacado o movimento do ensinar a pensar. Em relação as escolas e aos professores, está sendo requerida a ajuda aos alunos no desenvolvimento da qualidade do pensar, de habilidades e estratégias do pensamento autônomo, crítico e criativo.

Segundo Candau (2009) nesses espaços, produzem-se diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos

desses diferentes âmbitos, são então selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, bem como na constituição do conhecimento escolar que se ensina e que se aprende nas salas de aulas.

Ao analisar esse cenário Gentili (2005, p. 55) retrata que:

[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em consumir aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir.

Diante dessa abordagem, segundo Gentili (2005), no desenvolvimento da sociedade industrial e urbana, surgiu a necessidade de se apropriar de um certo domínio de conhecimento e a manifestação da posse de algumas habilidades de trabalho, de modo que a escola passou a assumir a função de educar para a vida e para a aprendizagem do trabalho.

Em face a isso, reivindicamos que, não somente a aprendizagem, mas a Aprendizagem Colaborativa se constitua como o cerne central em nosso trabalho de pesquisa pois contribui com a quebra da hierarquização no interior do espaço da sala de aula onde docentes e discentes podem mutuamente constituir-se como detentores de saberes específicos e construir colaborativamente o conteúdo e as reflexões sobre os temas sociológicos abordados.

Apresentaremos a seguir, alguns conceitos sobre o conhecimento, a aprendizagem e a aprendizagem colaborativa de acordo com o entendimento de alguns dos mais renomados cientistas do campo da educação e da epistemologia da educação.

### **3.2 Conhecimento e Aprendizagem**

Neste tópico, serão desenvolvidas as ideias de diversos pensadores sobre o conhecimento e a aprendizagem, a partir das perspectivas de entendimento de cada um. Assim poderemos demonstrar o processo de desenvolvimento de nossa base para construção de nossa proposta em torno do tema central.

Lévy (1999) destaca que o processo da cognição possui um caráter um tanto quanto fisiológico. O mesmo remete que a aprendizagem é o processo de transformação das informações em conhecimento. Segundo o autor, as pessoas re-

cebem as informações por meio dos sentidos (visão, tato, olfato, audição e paladar), pelos diversos meios de comunicação, das emoções, das sensações e das motivações, entre outros aspectos. O cérebro processa essas informações e transforma-as em conhecimento. Quando essas informações passam a fazer parte do conhecimento é, então, que se pode dizer que houve aprendizagem.

Quando as informações são recebidas por meios dos sentidos, podem chegar até as pessoas por diversos meios e produzidas por várias fontes (LÉVY, 1999). O cérebro humano recebe as informações e as efetua arquivando-as juntamente com as demais procedentes de nossas emoções, sensações e sentimentos, que são registradas no momento em que são recebidas. Esses registros são gravados em cada região cerebral, inerentes às diversidades do cérebro. Depois de analisadas, organizadas e processadas conforme os conhecimentos anteriores, passam a fazer parte do conhecimento de cada um.

Lévy (1999) esclarece que nem todas as informações que recebemos passam a ser conhecimento, como se fosse um processo automático. Às vezes, é necessário uma gama muito grande de informações para que estas se transformem em conhecimento. Isto significa que o conhecimento é aquilo que foi compreendido e assimilado pelo nosso cérebro e, então, essas informações precisam estar como raciocínio completo para uma boa assimilação.

Por outro lado, às vezes, um pequeno número de informações pode ser transformado imediatamente em conhecimento, quando nosso cérebro possui informações anteriores sob forma de conhecimentos e que servem de base para as informações recém adquiridas.

Dentro dessa mesma problematização, Piaget (1978), agrega a esse entendimento a noção de que o conhecimento está nos processos mentais e habilidades cognitivas, onde contínuas descobertas levam à formação de construções novas. O educando, nesse sentido, forma seu intelecto aos poucos, interagindo com o meio em que está inserido e explorando a integração com o mundo interno e externo do sujeito.

Para Piaget (1978), o fazer e o compreender não acontecem simultaneamente.

Fazer é compreender em ação uma determinada situação, em grau suficiente para atingir os objetivos propostos, e compreender é conseguir em pensamento dominar a situações, até poder resolver os problemas por ela levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e por outro lado, utilizadas na ação (PIAGET, 1978, p. 176).

A teoria do conhecimento também é discutida por autores brasileiros. Dentro dessa discussão Freire (1998) diz que professor e aluno aprendem juntos criando possibilidades na construção do conhecimento. O conhecimento resulta de uma aprendizagem criticamente elaborada, da investigação temática de caráter conscientizador, permitindo novas percepções da realidade.

Através do diálogo, da conscientização da maioria, dentro de um processo dinâmico entre educador e educando, avalia-se o processo que deve estar constantemente em aperfeiçoamento, fornecendo ao estudante, nesse processo, autonomia em relação ao seu saber.

Conforme Freire (1998), ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Então, o conhecimento vem através da sua construção.

Gardner (1995) defende que o processo cognitivo é adquirido por cada pessoa de maneira muito específica. Este psicólogo cognitivo refere que tal processo dependerá de competências individuais aliadas à forma de entrada destes conhecimentos, além de valores e instituições sociais, que estimulem estas competências. Para ele, podemos e devemos observar as pessoas isoladamente, conforme eles resolvem seus problemas ou elaboram produtos considerados relevantes em seu contexto social e específico. Nesse contexto apontado por Gardner o professor deve ser orientador e encorajador do processo, ensinando para o entendimento, abordando maneiras diferentes, fazendo com que o aluno busque fundamentalmente a capacidade de resolver problemas.

Segundo Gardner (1995), o conhecimento se dá por meio de um sistema de inteligências interconectadas, encontradas em todos os indivíduos, mas cujos pesos variam conforme cada pessoa e cada cultura. Essas inteligências ou habilidades são enumeradas em nove e são: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cenestésico-corporal, intrapessoal, interpessoal, existencial e natural. Estão presentes nas pessoas gerando maneiras diferentes de aprendizagem.

Para Moran (2000), aprendemos quando nos relacionamos, estabelecendo laços entre o que estava solto, caótico, disperso, interagindo em um novo contexto, dando-lhe significado. A aprendizagem vai ocorrer quando houver uma conexão de sentidos.

Desse modo, Moran (2000) exemplifica: Se for preciso comunicar-se em inglês pela internet e viajar para fora do país, o desejo de aprender inglês aumenta e

facilita a aprendizagem dessa língua. Então aprende-se pelo prazer, pelo fato de gostar de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. Portanto, o conhecimento é elaborado através da interação dos meios com a vontade do aprendiz.

Schanck (1995) defende que o educador deve ser um ser ativo, descobridor e explorador do seu potencial, defendendo seus interesses por todos os meios disponíveis. Deve ter o controle de seu aprendizado. Portanto, o conhecimento necessita de ser de construído com a natureza do aluno. Os conhecimentos a serem adquiridos devem ser de interesse do educando e este, por sua vez buscar a exploração dos conteúdos, refletir por meio de estudo e procurando aprender através de práticas que envolvam todos os sentidos.

Como as pessoas são diferentes, passam por diferentes maneiras de aprendizado. Não podemos dizer qual método ou processo é o melhor para uma sociedade (GADOTTI, 1999). O que devemos fazer é conhecer alguns métodos para saber aplicá-los da forma mais adequada, de acordo com a aceitabilidade de cada pessoa. As teorias da educação apresentadas pelos diversos cientistas, são teorias diferentes que se completam num processo globalizado e atualizado.

Ainda seguindo a compreensão proposta por Gadotti (1999) no texto supracitado devemos aproveitar esses conceitos e aplicá-los de forma que possamos tirar o melhor proveito, sem tomá-los como método único de educação, pois não é de hoje que os cientistas da educação vêm tentando fazer isso: achar um método único que satisfaça toda uma sociedade educacional. Sendo assim, Gadotti (1999), enfatiza: “fica difícil teorizar um processo que atenda toda essa diversidade de ensino, principalmente quando se tem diversas culturas, diferentes hábitos, diferentes povos.” Essa premissa dialoga muito bem com a necessidade de respeito às especificidades de diferentes culturas expressa na proposição do sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2003) ao inferir que “temos o direito à igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e o direito à diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.

A reflexão acima tem como uma de suas influências a perspectiva aventada por Vygotsky (1999) ao inferir que o conhecimento não vem apenas dos objetos e nem de uma programação inata do indivíduo; ressalta tanto a relação de reciprocidades do mesmo com o seu meio, quanto das articulações e desarticulações, do indivíduo com o seu objeto, daí surgem construções cognitivas sucessivas, capazes de produzir novas estruturas em um processo contínuo e incessante.

Vygotsky (1999) ao propor essa reflexão, refere-se ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva interacionista. Para este autor o aprendizado, ou aprendizagem é o processo no qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores, a partir do seu contato com a realidade, interagindo com o meio ambiente e com as pessoas. Nesse sentido, o autor incorpora também à ideia de aprendizado a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Assim, o processo adquire um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.

Oliveira (1999) refere ainda que o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas, estando relacionado, ao desenvolvimento num percurso definido pelo processo de maturação do organismo individual de cada pessoa. Nesse sentido, o aprendizado também possibilita o despertar de processos internos do indivíduo no desenvolvimento em que o contato com o ambiente cultural produz ou torna significativo para construção do conhecimento.

De acordo com Oliveira (1999), Vygotsky não chegou a formular uma forma estruturada do desenvolvimento humano. Mesmo que o desenvolvimento de grupos culturais tenha sido objeto privilegiado de suas investigações, ele não nos legou um estudo completo do percurso psicológico do indivíduo. Deixou-nos muitas reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento.

Entretanto, outros autores acreditam que a motivação por si só não seja suficiente para o aprendizado. Esse é o caso de Papert (1985), segundo o qual só há motivação para o aprendizado se este se apresentar conectado de alguma forma, aos conhecimentos tornados significativos para os indivíduos envolvidos. O papel do professor deve ser o de facilitador criativo, proporcionando um ambiente fornecedor de conexões entre o novo e o experimentado. Assim, partindo de conhecimentos já adquiridos podemos formular novas interações com o novo para assimilação do conhecimento.

Uma vez que estamos falando em significação de sentidos, vamos também explorar o campo das emoções. Alves (1986), em sua abordagem afirma que devemos voltar a nossa atenção para a educação com o verdadeiro amor para com as pessoas, pois o amor gera emoções, e o processo cognitivo sem emoções não realiza aprendizagem. A aprendizagem deve ser extensiva e progressiva ao corpo, proporcionando o prazer em tudo, pois, é pelo prazer que surge a vontade de apren-

der. A linguagem do amor deve ser entendida numa concepção vasta e fraterna, conscienciosa e elaborada, fazendo com que os sujeitos possam sentir o prazer pela vida, adquirir os conhecimentos com alegria e não de uma forma autoritária e opressiva.

Corroborando essa mesma premissa a Socióloga Maria Victoria Benevides (2007), professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, afirma que não somos tão somente seres racionais, mas também seres emocionais capazes de amar, odiar e de construções estéticas.

Um outro autor que discute uma perspectiva da sensível relação ao aprendizado é Morin (2000), para quem educar é colaborar para que educadores e educando nas escolas e organizações transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. Esse autor também defende que ajudar os educandos na construção da sua identidade, da sua trajetória pessoal e profissional do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

Diante disso, podemos observar que não nos prendemos em conceituar conhecimento e aprendizagem, mas tentamos passar a ideia de como o conhecimento é gerado, o caminho percorrido e consumação do fato como o objeto da educação.

Para que haja a produção de material de ensino é necessário que se criem novos programas adequados à realidade atual promovendo cada vez mais a aprendizagem. Com tudo isso, devemos explorar o máximo dos recursos disponíveis, para que o educando possa assimilar os conteúdos de uma forma atualizada, isto é, inserido no mundo atual. Para isso é preciso que existam condições que permitam aos professores fazer formações continuada que os capacitem no uso de novas metodologias, fomentado um maior comprometimento em benefício do processo de integração em todos os ambientes educacionais e em todos os conteúdos a serem ensinados.

Segundo Morin (2000), o uso adequado das inovações tecnológicas, bem como das atividades colaborativas não resolverá os problemas da educação, mas com certeza, constitui-se em mais uma possibilidade de interação na relação aluno/docente/instituição educacional.

As escolas estão em constantes modificações e exigindo de seus profissionais que se insiram nessas novas formas de transmitir o conhecimento.

A busca do novo para atender às expectativas de novas formas de aprendizagem fez com que cientistas da educação teorizassem novos conceitos e pusessem em prática suas teorias. Essa busca de ferramentas que viessem ajudar no entendimento da transmissão dos conhecimentos insuflou a corrida em busca das inovações tecnológicas que hoje temos no nosso cotidiano se expandindo cada vez mais nas estruturas educacionais em todo o mundo.



## 4 ABORDAGEM COLABORATIVA

### 4.1 Arqueologia do conceito da Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio da intervenção: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resoluções de problemas bem como o desenvolvimento da capacidade de auto regulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tendem a tornar os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e construir conhecimentos de uma maneira mais independente.

Gilliam (2002, p. 45), apresenta um quadro da cronologia da aprendizagem cooperativa/colaborativa, baseado em pesquisa de Johnson e Johnson (1992).

Quadro 1 – História da aprendizagem cooperativa

DATA	EVENTO RELACIONADO
Começo do século XX	A Escola Lancaster se estabeleceu nos Estados Unidos (Joseph Lancaster e Andrew Bell usaram grupos de aprendizagem cooperativa extensivamente na Europa e trouxeram a idéia para os EUA em 1806, Nova York) O Movimento da Escola Comum nos EUA: forte ênfase na aprendizagem cooperativa
Final do século XIX	Coronel Frances Parker: Promoveu a aprendizagem cooperativa, democracia e a devoção à liberdade nas escolas públicas
Começo do século XX	Movimento da Escola Nova: John Dewey e outros; Dewey promoveu grupos de aprendizagem cooperativa como uma parte do seu famoso projeto de método de instrução Teoria da Interdependência Social & Dinâmica de Grupo: Kurt Koffka & Kurt Lewin, Psicólogos da Gestalt
Anos 1940	Teorias e pesquisas sobre cooperação e competição: Morton Deutsch
Anos 1950	Teoria da aprendizagem cognitiva: Jean Piaget e Lev Vygotsky Movimento de dinâmica em grupo aplicado, Deutsch, Laboratórios Nacionais de Treinamento Pesquisas de Deutsch sobre confiança, situações individualistas; Estudos Naturalísticos
Anos 1960	Pesquisas de Stuart Cook sobre cooperação Pesquisas de Spencer Kagan sobre cooperação e competição em crianças Movimento de Aprendizagem por Investigação (descoberta): Bruner, Suchman B. F. Skinner, Aprendizagem Programada, Modificação de Comportamento David e Roger Johnson começaram a treinar professores em aprendizagem cooperativa na Universidade de Minnesota

Anos 1970	<p>David Johnson escreveu <i>Psicologia Social da Educação</i></p> <p>Robert Hamblin: Pesquisa comportamental sobre cooperação / competição</p> <p>Primeiro Simpósio Anual de APA (Entre os apresentadores estavam David e Roger Johnson, Stuart Cook, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen, e outros)</p> <p>Revisão das pesquisas de David e Roger Johnson sobre cooperação / competição</p> <p>Robert Slavin começou o desenvolvimento de currículos cooperativos</p> <p>Shlomo e Yael Sharan, Ensino em pequenos grupos (Investigação em grupo)</p> <p>Elliot Aronson, Sala de aula Jigsaw (quebra-cabeça)</p> <p>Edição sobre Cooperação do <i>Jornal de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação</i></p> <p>Primeira conferência Internacional sobre aprendizagem cooperativa, Tel Aviv, Israel</p>
Anos 1980	<p>David e Roger Johnson, Meta-análise de Pesquisa em Cooperação</p> <p>Elizabeth Cohen, <i>Desenhando Grupos de Trabalho</i></p> <p>Spencer Kagan desenvolveu Abordagens Estruturais para Aprendizagem Cooperativa</p> <p>David e Roger Johnson escreveram, <i>Cooperação &amp; Competição: Teoria &amp; Pesquisa</i></p>
Anos 1990	<p>A aprendizagem cooperativa ganha popularidade entre educadores do ensino superior</p> <p>Primeira conferência anual sobre Liderança em Aprendizagem Cooperativa, Minneapolis</p> <p>David e Roger Johnson e Karl Smith adaptaram a aprendizagem cooperativa para a sala de aula de faculdades, e escreveram. <i>Aprendizagem Ativa: Cooperação na Sala de Aula da Faculdade</i></p>

Fonte: Adaptado de Johnson, Johnson, Holubec & Roy (1984, p.10); Putman (1997).

Discutimos na subseção 4.2 O que é Aprendizagem Colaborativa, à guisa de demonstração e relevância acerca da abordagem da temática pesquisada, demonstrando como os autores Arends (1997), Kurt Koffka (1940), Kurt Lewin (1947), Johnson (1992), Gilliam (2002), Morris (1997), Matthews (1995) e Panitz (1996) representantes expressivos desse campo, se apropriam dessa abordagem. Também referenciamos uma arqueologia da construção do conceito da aprendizagem colaborativa e adotamos como norte na presente discussão a perspectiva teórica aventada por Dillenbourg.

Tais propostas trazem concepções sobre o que é ensino, aprendizagem e qual a natureza do conhecimento. Uma das ideias fundamentais que elas encerram é a de que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do docente para o discente. Portanto, rejeitam fortemente a metodologia de reprodução do conhecimento, que coloca o educando com sujeito passivo no processo de ensino – aprendizagem. Em oposição a essa abordagem tradicional de ensino, que ainda está fortemente enraizado no cotidiano das escolas, a abordagem colaborativa identifica o conhecimento prévio de cada aluno, sua experiência e seu entendimento de realidade de mundo.

O processo ensino e aprendizagem não está mais centrado somente na imagem do educador e do educando. O professor atua na criação de contextos e

ambientes adequados para que o educando possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com seus pares.

É importante destacar que a aprendizagem colaborativa e a cooperação não são práticas recentes e resultam de inúmeras correntes do pensamento pedagógico. Arends (1995) refere que a temporalidade acerca desse tipo de prática está presente desde muitos séculos, com sua origem remontando à “Grécia Antiga. Sua presença na contemporaneidade começou a se desenvolver a partir dos estudos dos primeiros psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia do início do século XX” (ARENDS, 1995, p. 365).

Desde o século XVIII, educadores têm se utilizado da filosofia das aprendizagens colaborativa, cooperativa e de trabalho em grupos, pois acreditavam em seu potencial de preparar seus alunos para enfrentar a realidade profissional.

Em 1916, John Dewey, ao escrever o livro *Democracia e Educação*, propõe que sejam reproduzidas no ambiente escolar situações sociais que preparem o aluno para exercer democracia. Diante dessa abordagem, Arends (1995, p.365) afirma que

Dewey e seus seguidores, ao apresentarem os procedimentos de sala de aula em suas propostas, enfatizavam a organização de pequenos grupos de resolução de problemas, constituídos por alunos que procuravam as suas próprias respostas e aprendendo os princípios democráticos, através da interação diária de uns com ou outros.

Alguns pressupostos teóricos das propostas de colaboração e cooperação foram apresentados pelos psicólogos da Gestalt, Kurt Koffka e Kurt Lewin, que desenvolverem a teoria da Interdependência social e Dinâmica de Grupo, além de Jean Piaget e Lev Vygotsky, precursores do Construtivismo e do Sociointeracionismo.

Muitas das propostas atuais de aprendizagem colaborativa e cooperativa surgem do interesse em estruturar a sala de aula e os processos de ensino, para superar preconceitos raciais e étnicos, principalmente nos Estados Unidos e Israel. Johnson e Johnson (ARENDS, 1995) também procuram estudar como os ambientes das turmas cooperativas podem levar à superação de preconceitos com alunos deficientes, integrados em turma regulares.

## 4.2 O que é aprendizagem colaborativa

Dillenbourg (1999) discorre de forma clara acerca do conceito de aprendizagem colaborativa. As assertivas por ele propostas sobre essa temática vão nortear a nossa reflexão nesta pesquisa. Uma de suas propostas é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntos. De acordo com esse autor, esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso que está sendo realizado ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender “em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. Assim sendo, a prática de aprendizagem colaborativa pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagens diferentes para cada contexto específico.

Em uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. Segundo Gerdy (1998) nesse tipo de abordagem a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem e um trabalho mais eficiente, é colaborativo e social em vez de competitivo e isolado. A troca de ideias com outras pessoas melhora o pensamento e aprofunda o entendimento (WIERSEMA, 2000).

Na formação de grupos de estudos e também de trabalhos colaborativos, o que se busca é uma parceria entre os indivíduos participantes que vá além da simples soma de mãos para a execução de um trabalho. Na colaboração, há a soma das mentes dos envolvidos (MORRIS, 1997).

Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa poderia ser desenvolvida a partir da interação de duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. É importante ressaltar que, para o êxito de tal proposta não basta apenas colocar os alunos em grupo, deve-se sim criar situações de aprendizagem em que

possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor. Ratificando essa postura Roschell & Teasly, e Dillembourg, (1996) referem que “um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto” proporciona a assunção de responsabilidade de todos pelo sucesso ou pelo fracasso do grupo. Portanto, tal posicionamento contribui para que os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo sintam-se responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias.

Quadro 2 - Diferenças entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem Cooperativa

DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	
Grupos em aprendizagem cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interdependência positiva</li> <li>✓ Responsabilidade individual</li> <li>✓ Heterogeneidade</li> <li>✓ Liderança partilhada</li> <li>✓ Responsabilidade mútua partilhada</li> <li>✓ Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo</li> <li>✓ Ênfase na tarefa e também na sua manutenção</li> <li>✓ Ensino direto dos skills sociais</li> <li>✓ Papel do professor: observa e intervém</li> <li>✓ O grupo acompanha a sua produtividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Não há interdependência</li> <li>✓ Não há responsabilidade individual</li> <li>✓ Homogeneidade</li> <li>✓ Há um líder designado</li> <li>✓ Não há responsabilidade partilhada</li> <li>✓ Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo</li> <li>✓ Ênfase da tarefa</li> <li>✓ É assumida a existência dos skills sociais, pelo que se ignora o seu ensino</li> <li>✓ O professor ignora o funcionamento do grupo</li> <li>✓ O grupo não acompanha a sua produtividade</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Johnson, Jonhson, Holubec & Roy (1984, p.10) ;Putman (1997).

Freitas e Freitas (2003, p.37) apresentam as diferenças do trabalho em grupo tradicional e grupo cooperativo em um quadro baseado nas ideias de Johnson e Johnson.

A definição de aprendizagem colaborativa muitas vezes se confunde com a definição de aprendizagem cooperativa. As diferenças e semelhanças entre os dois conceitos suscitam uma discussão ampla e passível de várias interpretações no meio acadêmico atual. Esses termos são aparentemente muito parecidos e até usados como sinônimos, porém, alguns autores os consideram diferentes nas suas perspecti-

vas teóricas e práticas. Um dos argumentos dessa diferença constitui-se no fato de que as duas práticas, segundo Matthews *et al.* (1995), têm se desenvolvido separadamente.

Embora os representantes das duas perspectivas publiquem suas prerrogativas, ainda não existe um consenso acadêmico acerca dessas divergências. Nesse estudo, vamos adotar a premissa apontada por Matthews *et al.* (1995) que descreve os aspectos em que a aprendizagem colaborativa e a cooperativa podem diferir. Assim destacamos aqui as diferenças entre essas abordagens segundo esse autor:

- ❖ O estilo, a função e o grau de envolvimento do professor;
- ❖ A questão da autoridade e do relacionamento entre professor e aluno;
- ❖ Até que ponto os alunos precisam ser ensinados a trabalhar em grupos;
- ❖ Como o conhecimento é assimilado ou construído;
- ❖ A formação do grupo, construção da tarefa, o grau de responsabilidade individual ou do grupo para com as atividades.

Em relação a esses estudos Matthews *et al.* (1995) destaca, contudo, que apesar das diferenças, existem alguns aspectos em que a aprendizagem colaborativa e a cooperativa possuem concordância de pressupostos:

- ❖ Aprender de um modo ativo é mais efetivo do que receber informação passivamente;
- ❖ O professor é um facilitador, um técnico, em vez de um “guru”;
- ❖ Ensinar e aprender são experiências compartilhadas entre professores e alunos;
- ❖ Encontrar o equilíbrio entre aula expositiva e a atividades em grupo é uma parte importante do papel do professor;
- ❖ A participação em atividades em pequenos grupos ajuda no desenvolvimento de habilidades de pensamento elaboradas e aumenta as habilidades individuais para o uso do conhecimento;
- ❖ Aceitar a responsabilidade pelo aprendizado individual e em grupo aumenta o desenvolvimento intelectual;
- ❖ A articulação de ideias em pequenos grupos aumenta a habilidade de o aluno refletir sobre suas próprias crenças e processos mentais;
- ❖ Desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe por meio da construção de consenso é uma parte fundamental de uma educação liberal;
- ❖ A sensação de pertencer a uma comunidade acadêmica pequena e acolhedora aumenta o sucesso do aluno a sua retenção; e gostar (ou pelo menos reconhecer o valor da) diversidade é essencial para a sobrevivência de uma democracia multicultural (MATTHEWS *et al.*, 1995).

No esforço de aprofundar mais os dois conceitos, trazemos também as reflexões propostas por Panitz (1996): “A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. “Assim, pode-se dizer

que a aprendizagem colaborativa é muito mais que uma técnica de sala de aula, é “uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo.” (PANITZ, 1996, p.1)

Ainda dentro da discussão do autor supracitado, na abordagem colaborativa todos compartilham responsabilidades e autoridade, assim o aluno possui um papel mais ativo na condução do processo. Panitz (1996, p. 1) afirma que:

Os praticantes da Aprendizagem Colaborativa aplicam essa filosofia na sala de aula, nas reuniões de comitê, com grupos comunitários, dentro de suas famílias e geralmente como um modo de viver e lidar com outras pessoas.

Uma outra questão em relação à colaboração, é que nela, o processo é mais aberto e os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado. A cooperação, por outro lado, apresenta um processo mais centrado no professor e orquestrado diretamente por ele. Trata-se de um conjunto de técnicas e processos que os alunos utilizam com uma maior organização dentro do grupo de estudo para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração e mais controlado pelo professor.

Especificamente em relação à divisão de tarefas, Roschele e Teasley e Dillembourg (1996) inferem que é no trabalho cooperativo que existe uma divisão mais clara de tarefas a serem realizadas pelos participantes, pois cada aprendiz se responsabiliza por uma parte da resolução do problema, enquanto na colaboração há, segundo esses pesquisadores “um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto”. (*Ibidem*1996, p. 2).

Ressaltamos que mais do que a simples discussão sobre se há ou não a distribuição de tarefas entre os membros de um grupo nas duas concepções, o que se discute principalmente entre alguns autores é a maneira pela qual as tarefas são divididas. Na cooperação, as tarefas são divididas em subtarefas de forma hierárquica; cada membro se responsabiliza por uma parte do problema, devendo contribuir com sua parte para a resolução final do problema. Na colaboração, em tese, não há uma hierarquia marcada e as atribuições de cada membro muitas vezes se entrelaçam, pois eles trabalham em atividades coordenadas e sincronizadas, esforçando-se para construir e manter uma concepção compartilhada de um problema (DILLEMBOURG, 1996).

Partindo das características principais dos dois conceitos, pode-se então

traçar um perfil geral de uma aula com princípios cooperativos e outra com princípios colaborativos. Na aula cooperativa, o aluno participa em atividades estruturadas em grupos, trabalhando conjuntamente na resolução de uma série de problemas podendo, inclusive, em algumas ocasiões acontecer de um determinado estudante assumir um papel de protagonismo dentro do seu grupo.

Na aula colaborativa, contudo, o professor pede para que os membros do grupo organizem-se e negociem entre eles mesmos quais serão seus papéis nos trabalhos do grupo. Nesse formato de organização, implica que durante os trabalhos em grupo na sala de aula cooperativa, o professor observe as interações de cada grupo, ouça seus debates e faça algumas intervenções quando julgar necessário.

Ao final de cada aula, o professor pode realizar uma sessão para a síntese dos debates, pedindo que os grupos façam um breve relato oral das suas conclusões ou que submetam uma cópia das atividades realizada em grupos para sua apreciação. O professor da sala de aula colaborativa, por sua vez, não monitora ativamente os grupos, deixando questões importantes para que eles mesmos resolvam. Encerra suas atividades diárias com uma sessão de discussões em que os alunos em conjunto avaliam se os objetivos compartilhados foram alcançados ou, se não o foram, discutem e negociam uma melhor forma de alcançá-los da próxima vez.

Finalmente, na sala de aula cooperativa, os alunos recebem treinamento apropriado com relação a habilidades sociais em pequenos grupos como escutar ativamente o outro e fornecer feedback construtivo para os seus companheiros. Além disso, o professor pode fornecer aos grupos tarefas direcionadas a orientá-los em como avaliar o funcionamento do grupo, e como os membros do grupo, individualmente e em conjunto, podem melhorar os seus níveis de participação e desempenho. Na aula colaborativa, não é fornecido nenhum tipo de treinamento formal pelo professor sobre técnicas de trabalhos em grupo, pois o professor assume que os alunos possuem as habilidades sociais necessárias para os trabalhos em grupo.

Não há nenhuma atividade dedicada à avaliação do funcionamento e à participação dos membros do grupo, pois o professor deseja que os próprios aprendizes resolvam os conflitos dos seus grupos, assim como as questões de participação (MATTHEWS *et al.*, 1995).

Nas duas práticas que acabaram de ser expostas, a atitude dos dois professores claramente indica o comprometimento com uma aprendizagem ativa, dinâmica e participativa, distanciando-se radicalmente dos valores e estilos da aborda-



gem tradicional de ensino, que coloca a centralidade do ensino na figura do professor. Ambas as práticas enfatizam uma maior responsabilização dos aprendizes no seu processo de aprendizagem, colocando-os como partícipes na construção do conhecimento.

Desse modo, pode-se dizer que os dois conceitos, o de “cooperação” e o de “colaboração”, referem-se a atividades desenvolvidas em grupo com objetivos comuns, apresentando, porém, diferenças fundamentais no que tangem à dinâmica do trabalho em conjunto, como por exemplo a ausência de uma hierarquia explícita, método de instrução onde os alunos em vários níveis de desempenho que trabalham juntos em pequenos grupos para um objetivo comum, os participantes se tornam responsáveis pelo aprendizado do colega e pelo seu próprio aprendizado à constância da coordenação e, principalmente, à filosofia inerente aos dois conceitos, sendo o processo colaborativo mais profundo e complexo do que o processo cooperativo.

Assim, podemos observar elementos de divergências e semelhanças entre as duas perspectivas que, em alguns casos, inclusive, podem ser complementares, mas sobretudo, representam uma oposição ao sistema de ensino dominante, baseado numa pedagogia autoritária, hierárquica e unilateral. Essas novas práticas estimulam uma socialização no processo de ensino-aprendizagem, em que indivíduos em grupos solucionam problemas em comum e, acima de tudo, constroem conhecimento socialmente relevante (IRALA, 2005).

### **4.3 Teorias Educacionais que embasam a aprendizagem colaborativa**

A aprendizagem colaborativa insere-se em um conjunto de tendências pedagógicas e bases teóricas historicamente difundidas no contexto escolar. Elencamos abaixo as principais tendências pedagógicas e bases teóricas que nos apropriamos para embasar nossa reflexão acerca da aprendizagem colaborativa<sup>14</sup>.

- a) Movimento da Escola Nova (1932);
- b) Teoria Sociocultural de Vygotsky (1934);
- c) Teorias da Epistemologia Genética de Piaget (1970);
- d) Pedagogia Progressista (termo emprestado de SNYDERS, e LIBÂNEO, 1986).

---

<sup>14</sup> As teorias citadas não estão elencadas em ordem qualitativa mas meramente cronológica.

#### 4.3.1 Movimento da Escola Nova

O movimento Escola Nova foi uma das bases estruturais da aprendizagem colaborativa no Brasil. Esse movimento recebeu forte influência das contribuições teóricas de pesquisadores como: John Dewey, Maria Montessori, Freinet, Cousinet e Edouard Claparède. Dentro desse rol de pesquisadores estrangeiros destacamos o protagonismo do sociólogo Fernando de Azevedo que iniciou as primeiras reformas da educação brasileira dentro desta perspectiva proposta. A Escola Nova pretendia um resgate da figura do “estudante” como um ser voltado à experimentação, em detrimento da figura do “aluno”<sup>15</sup>, na sua significação de “desprovido de luz”. Esse entendimento buscava transformar o estudante em um agente participativo da ação educativa. Essa nova abordagem, de contorno humanista, enfatizava o sujeito como principal elaborador do conhecimento humano e priorizava as relações interpessoais para o desenvolvimento humano, centrando-se em um indivíduo com personalidade e capaz de construir e organizar pessoalmente a realidade ao seu redor e de atuar como uma pessoa integrada ao seu meio.

A Escola Nova também buscava promover as relações interpessoais, deslocando a centralidade do ensino do professor para o aluno, propondo um ensino centrado no indivíduo e considerando os interesses dos alunos nas experiências de aprendizagem, com forte influência da psicologia e da biologia, buscando difundir a concepção do autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno (BEHRENS, 2000).

Ao deslocar a centralidade do processo educativo do professor para o aluno, este se torna protagonista da ação educativa. Nesse sentido, a metodologia do professor-transmissor como fonte última do saber não é mais válida. Sua nova postura é de um facilitador da aprendizagem, estabelecendo condições propícias para que os alunos se desenvolvam em busca da criação e recriação de significados a partir de suas próprias experiências e na sua interação com o meio físico e social. Surge a ideia do “aprender fazendo” e novas metodologias de ensino são valorizadas pelos partidários da Escola Nova, tais como a pesquisa, a metodologia de projetos, os ambientes preparados, a descoberta e o método de solução de problemas.

Aranha (1996, p.213) destaca a “contribuição do francês Célestin Freinet na busca de uma pedagogia popular e democrática e sua influência sobre as correntes antiautoritárias de base socialista, tais como as de Lobrot, Oury e Vásquez”.

---

<sup>15</sup> É importante destacar que a palavra aluno vem do latim que significa “sem luz”.

Ressalta-se, ainda, que o método Montessori, embora considerado por muitos como uma proposta educacional de cunho individualizado, tem em seus pressupostos básicos a socialização dos materiais, a preocupação com o outro e a organização do ambiente preparado de uso coletivo.

Dentro desse contexto, foi também implementada por Dewey a metodologia de trabalho em grupos. Tendo como base os desenvolvimentos teóricos da psicologia e sociologia de sua época e com ênfase na educação democrática, suas filosofias exerceram grande influência para importantes mudanças na sociedade, tais como: a relação de dependência entre a aprendizagem e as atividades sociais, a influência do ambiente físico no desenvolvimento da cultura e a necessidade de promoção das diferenças individuais a fim de se produzirem mudanças na sociedade. Duas importantes filosofias, implementadas por Dewey, contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa: a democracia na educação e a aprendizagem socialmente interativa.

Segundo Dewey & Gilliam (2002), o processo educacional possui dois lados: um psicológico e outro sociológico. Ambos estão profundamente conectados, sendo que a negação de um implica, necessariamente, prejuízos para o outro. Muitos escritos de Dewey também continham a ideia de integração entre experiência e aprendizagem ativa. Além da experiência de aprendizagem, a experiência comunitária era, para ele, o centro da educação, incluindo-se a escola, a família, o partido político e todos os componentes de uma sociedade. Assim, experiências dentro da escola representariam somente uma parte da educação, sendo a outra parte suprida pela sociedade na forma de artes, divertimento e recreação.

Para Dewey (1897 & Gilliam, 2002), a ação, dentro e fora da escola, era uma parte integral da educação, visto que a educação é um processo ativo, interativo, que ocorre face a face.

A aprendizagem colaborativa possui pressupostos da Escola Nova e das ideias de Dewey, na medida em que elas valorizam a ação dentro de um ambiente democrático e com vivência comunitária. A democracia na sala de aula reduz a hierarquia da relação professor-aluno, havendo uma valorização cada vez mais significativa do papel central do aluno no processo de aprendizagem e no conceito do trabalho em grupos, como um espaço de criação e construção de conhecimentos. Dewey (2002) argumenta que a aprendizagem ocorre quando os professores exercem um controle indireto por meio de trabalhos que estimulem o empreendimento social, além do indivi-

dual, e nos quais cada participante tenha a oportunidade de contribuir e também pos-  
suam responsabilidade.

#### 4.3.2 Teoria Sociocultural de Vygotsky

O teórico Lévy Vygotsky foi o principal expoente da Teoria Sociocultural, em um diálogo mais próximo com o campo educacional e cuja ênfase recai no papel da interação social no desenvolvimento do ser humano.

A teoria de Vygotsky se concentra na relação causal entre a interação social e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ou seja, uma vez que o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos, essas interações seriam as principais promotoras da aprendizagem. Rego & Valaski (2003, p. 24): “considera que o indivíduo é um ser social e que constrói sua individualidade a partir das interações que se estabelecem entre os indivíduos, mediadas pela cultura”.

Para Vygotsky (1978), todo o desenvolvimento e aprendizagem humana é um processo ativo, no qual existem ações propositais mediadas por várias ferramentas. A mais importante dessas ferramentas é a linguagem, pois ela representa o sistema semiótico que é a base do intelecto humano. Todas as outras funções superiores do intelecto desenvolvem-se a partir da interação social baseada na linguagem (WARSCHAUER, 1997). Assim, a inteligência tem origem social e a aprendizagem acontece inicialmente de forma intersíquica, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica. Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem, há a necessidade de uma interação entre duas ou mais pessoas, cooperando em uma atividade interpessoal e possibilitando uma reelaboração intrapessoal.

Dentro dessa visão, torna-se necessário o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1978, p.11), que nas suas próprias palavras é:

ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

De acordo com Siqueira (2003), a zona de desenvolvimento real, consiste em aptidões e conhecimentos que o aluno construiu até então, e tarefas e problemas que já consegue resolver sozinho, sem a ajuda de outros companheiros. Já na zona de de-

envolvimento proximal, encontram-se as aptidões e os conhecimentos que ainda não amadureceram de forma completa e que precisam do auxílio e orientação de um adulto ou de um companheiro mais experiente para que esses possam ser utilizados.

Para Vygotsky, a ZDP é considerada o ponto central da aprendizagem, onde se encontram as funções em processo de maturação. Newman, Griffin e Cole (1989 *apud* CUMMINS, 2000, p. 97, 98) enfatizaram a importância da ZDP em ligar o discurso social dos professores com as dimensões cognitivas da aprendizagem dos alunos:

O conceito de ZDP foi desenvolvido dentro de uma teoria que possui como pressuposto que funções psicológicas superiores, distintivamente humanas, têm origem sócio-cultural. As atividades que constituem a zona são as origens sociais já referidas; quando a mudança cognitiva ocorre, não somente o que é executado entre os participantes, mas como isto é executado, aparece novamente como uma função psicológica independente, que pode ser atribuída ao novato que está aprendendo. Isto é, a interação culturalmente mediada entre pessoas na ZDP é internalizada, tornando-se uma nova função do indivíduo. Uma outra maneira de se dizer é que o interpsicológico torna-se também intrapsicológico.

Portanto, decorre desse conceito o entendimento de que a interação, mediada pela cultura, do aprendiz com companheiros mais capazes pode levar o indivíduo a usar técnicas e conceitos aprendidos durante o esforço colaborativo com esses companheiros em problemas similares, quando esse aprendiz for resolvê-los independentemente.

O conhecimento está vinculado ao contexto sociocultural dos aprendizes, uma situação social definida, em que o que os indivíduos realizaram são igualmente importantes ao como eles o realizaram. A mudança cognitiva ocorre quando, dentro da ZPD, as concepções evoluem em conceitos aprendidos depois de um período de interações sociais.

Baseando-se nessas teorias, pode-se considerar que a utilização de recursos como trabalhos em grupo, o uso de tecnologias comunicativas como bate-papos, fóruns de discussão e outras formas de comunicação em grupos, pode levar ao debate de diferentes ideias e ao desencadeamento de novos conflitos cognitivos. A influência de outros indivíduos, atuando como promotores do crescimento cognitivo de si mesmos e de outrem constituem a espinha dorsal da aprendizagem colaborativa.

Dialogando com as teorias acima destacadas em nosso estudo inferimos que a pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Progressista, juntamente com as teorias cognitivas formuladas por Piaget e Vygotsky, formam, indubitavelmente, as bases

da aprendizagem colaborativa. As duas primeiras levaram ao deslocamento da aula centrada no professor, nos conteúdos estáticos e repetitivos para a aula centrada nos alunos e na apreensão crítica dos conteúdos.

As teorias Cognitivas de Piaget e a Sócio Cultural de Vygotsky trouxeram uma nova compreensão do processo de construção dos conhecimentos, na interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. A aprendizagem colaborativa, por suas características próprias, representa um desdobramento teórico e metodológico dessas pedagogias e teorias, propiciando uma forma de ensinar e aprender que supera o paradigma tradicional de ensino. Devido às grandes revoluções nas áreas científica e tecnológica do mundo atual, ela apresenta-se como uma abordagem diferenciada para que os aprendizes do mundo atual possam ter condições de manusear a avalanche de informações às quais eles estão expostos, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes.

#### 4.3.3 Epistemologia genética de Piaget

O Vocabulário ‘técnico y crítico de la filosofía’, define o termo epistemologia como “o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), seu valor e seu alcance objetivo.” (LALANDE & MATUI, 1995, p. 32). Essa necessidade de identificar termos e mecanismos operacionais com maior precisão também constituía uma das preocupações de Piaget ao buscar saber qual era a origem lógica dos conhecimentos e a dinâmica do processo de construção do conhecimento pela criança.

Por isso chamou sua teoria de Epistemologia Genética, pois se centrava na gênese, na origem. De base predominantemente interacionista, nessa teoria o sujeito é considerado um ser ativo que se relaciona com o meio físico e social, construindo relações significativas com estes.

Dentro dessa concepção, o conhecimento não é um objeto fixo, mas construído pelo indivíduo por meio da sua experiência com o objeto do conhecimento. Assim, a ação e a interação são os pressupostos fundamentais da teoria construtivista de aprendizagem baseada na Epistemologia Genética. Na prática construtivista, os alunos são levados a engajar-se na sua própria construção de conhecimentos por meio da integração da nova informação ao seu esquema mental, fazendo associações e conexões de uma maneira significativa. Educadores construtivistas reconhecem a ineficiência de

uma postura centralizadora, na qual o professor é o detentor e “dono” do conhecimento, repassando-o para os alunos. Este deve, sim, ser um agente que provoca o desequilíbrio cognitivo dos alunos, envolvendo-os em todo processo cognitivo e colocando-os no centro do processo de aprendizagem.

Metodologicamente, a abordagem construtivista de ensino enfatiza atividades autênticas e desafiadoras que colocam alunos e professores na comunidade de aprendizagem. Seu principal objetivo é a criação de comunidades de aprendizagem que se assemelhem ao máximo com a prática colaborativa do mundo real. Em uma comunidade autêntica, espera-se que os alunos assumam a responsabilidade por sua própria aprendizagem e desenvolvam habilidades metacognitivas para monitorar e dirigir seu próprio aprendizado e desempenho.

Quando há a interação entre pessoas de forma colaborativa por meio de uma atividade autêntica, elas trazem seus esquemas próprios de pensamento e suas perspectivas para a atividade. Cada pessoa envolvida na atividade consegue ver o problema de uma perspectiva diferente e estão aptas a negociar e gerar significados e soluções por meio de um entendimento compartilhado.

#### 4.3.4 Pedagogia Progressista

A Pedagogia progressista enfatiza um processo de aprendizagem eminentemente de caráter político, pois prioriza a percepção de seu papel como agente da própria transformação de si e do seu meio além de promover a participação em discussões, assembleias e votações, tirando os aprendizes da passividade e tornando-os militantes de uma luta social por meio de uma educação não necessariamente “formal” (LIBÂNEO, 1986). A proposta progressista juntamente com o da Escola Nova, aproxima-se também bastante da visão de aprendizagem colaborativa, pois insere a educação em um papel sociopolítico, contrário ao autoritarismo, valorizando a experiência de vida e a gerência do processo educacional pelo próprio indivíduo.

Os pressupostos da aprendizagem colaborativa dialogam fortemente com esse tipo de educação na medida em que valoriza o processo de aprendizagem grupal, que pode conduzir à transformação intelectual e social por meio do diálogo e da negociação.

Para Aranha (1996, p. 217), “As propostas progressistas orientam-se não só em direção a uma democratização das oportunidades de ensino, mas também su-

põem que o trabalho exercido na escola não seja autoritário.” Elas vão além dos ideais da Escola Nova, pois além de contemplar a transformação individual, ela também contempla a transformação social, na medida em que professores e alunos, extraindo o conteúdo de aprendizagem da realidade que os circunda, podem conscientizar-se dessa realidade e agir sobre ela, no sentido de transformá-la.

O aluno nesta visão é um ser totalmente envolvido na ação educativa, que interage com o professor e com os seus colegas em discussões coletivas na busca da produção do conhecimento. Esse envolvimento no processo educativo, com liberdade para falar, argumentar e discordar de seus pares e também do professor, torna-os corresponsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem.

O professor, por sua vez, não mais detém a total responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, mas a compartilha com eles. O seu papel agora deve ser o de problematizar os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, deixando bem claro para os alunos que eles são apenas o ponto de partida para uma elaboração mental superior, que culminará na formação da consciência crítica do aluno em relação a sua sociedade (IRALA, 2005).

Aranha (1996, p.217) destaca ainda que “cabe ao professor a sensibilidade de não desmerecer a visão de mundo do aluno e suas necessidades fundamentais, preocupando-se sempre em partir dessa realidade dada”.

Metodologicamente, a abordagem progressista trabalha com grupos de discussão nos quais se estabelece uma relação dialógica, exigente e rigorosa. A aquisição do saber é sempre vinculada às realidades sociais e estimula-se a criação de uma correspondência direta entre os interesses dos alunos e os conteúdos, que são apreendidos de forma crítica. Nessa abordagem pedagógica os alunos são estimulados a abandonar a consciência ingênua devendo, portanto, assumir uma atitude problematizadora.

Para Behrens (2000, p.83): “A metodologia progressista busca alicerçar-se nas diferentes formas de diálogo, e, nessa comunicação dialógica, contempla uma ação libertadora e democrática. O educador crítico, exigente e coerente entende a prática educativa em sua totalidade”. No processo avaliativo, a ênfase está na auto avaliação, na avaliação em grupos, na autogestão e cogestão da aprendizagem. É uma avaliação contínua, processual e transformadora, não possuindo caráter punitivo.

Ainda nas palavras de Behrens (2000, p. 86): “A exigência, a rigorosidade e a competência são pilares sustentadores da avaliação, mas são propostas a serem desenvolvidas com os alunos, num processo de relação de parcerias, em que todos são



responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso do grupo.” Essa visão de avaliação possui estreita relação com a prática da aprendizagem colaborativa, pois há a responsabilização de todos no sucesso ou no fracasso do grupo. Portanto, todos os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo são automaticamente responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquia.

#### **4.4 Construindo a Aprendizagem Colaborativa**

Aprendizagem colaborativa tem demonstrado ser efetiva em aumentar o nível acadêmico dos estudantes e em desenvolver habilidades de trabalho em grupo. Esta abordagem foi explanada em Um relatório da American Association For The Advancement Of Science (1989, p.148) ao advertir que

A natureza colaborativa do trabalho científico e tecnológico deveria ser fortemente reforçado por atividades frequentes de grupo na sala de aula. Cientistas e engenheiros trabalham na maior parte do tempo em grupos e menos frequentemente como investigadores isolados. Igualmente, estudantes deveriam ganhar experiência compartilhando responsabilidade para aprender uns com os outros.

Segundo Springer, Stanne e Donovan (1997) estudantes que aprenderam em grupos pequenos demonstram maior realização do que estudantes que foram expostos à instrução sem trabalho cooperativo ou colaborativo. Os mesmos efeitos foram encontrados ao analisarem atitudes e persistência em cursos e programas. Em uma proposta de aprendizagem em molde colaborativo, os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações.

A colaboração entre os pares permite uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades individuais, visto que todas são compartilhadas por todos os membros que compõem a turma, por meio da publicação das atividades. O grupo é, pois, antes de qualquer coisa, uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber.

Então são as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo em que o dinamizam. É no processo de gestão destas atividades que os componentes do grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente.

As estratégias pedagógicas são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos.

De acordo com Mahiev (2001, p.23), ao referir-se à equipe, para ele entendida como grupo de pessoas colaborando para um mesmo trabalho, esta “deve confrontar as realidades, gestionar a pluralidade, do previsto ao imprevisto, da descoberta e da busca da complementaridade numa pesquisa permanente de coerência e não de uniformidade”.

É na heterogeneidade que se estabelecem novas formas de relações entre pares. Ao desenvolver atividades em grupo, é preciso gerenciar conflitos socio-cognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e muitas vezes exercer um processo de auto e mútua-regulação.

No ensino tradicional, a avaliação é baseada no trabalho submetido por indivíduos. Para encorajar o trabalho colaborativo entre alunos, alguma forma de avaliação de grupo deve sempre incentivar a colaboração, desfavorecendo a competição.

#### **4.5 Benefícios da Aprendizagem Colaborativa**

No trabalho em colaboração os alunos assumem na sala de aula, a responsabilidade por sua própria aprendizagem e desenvolvem habilidades metacognitivas para monitorar e dirigir seu próprio aprendizado e desempenho. Quando há a interação entre pessoas de forma colaborativa, por meio de uma atividade autêntica, elas trazem seus esquemas próprios de pensamento e suas perspectivas para a atividade.

Cada pessoa envolvida na atividade consegue ver o problema de uma perspectiva diferente e estão aptas a negociar e gerar significados e soluções mediante um entendimento compartilhado. A proposta construtivista levou a uma compreensão de como o aprendizado pode ser facilitado por meio de atividades engajadoras e construtivas. Esse modelo de aprendizagem enfatiza a construção de significados com participação ativa em contextos sociais, culturais, históricos e políticos.

O elemento crucial de uma participação ativa é a troca de experiências por meio do diálogo. A interação dialógica entre indivíduos e o intercâmbio de ideias pro-

move o desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois os conhecimentos são socialmente definidos e o sujeito depende da interação social para construção e validação dos conceitos (VALADARES & VALASKI, 2003, p. 23).

Segundo Morris (1997, p. 72), a aprendizagem Colaborativa “pode trazer à tona o que há de melhor em você e o que sabe, fazendo o mesmo com seu parceiro, e juntos vocês podem agir de formas que talvez não estivessem disponíveis a um outro isoladamente”. O raciocínio resultante da interação colaborativa será enriquecido pelas diferentes perspectivas e experiências com que cada um dos participantes contribui para a tarefa. Por certo cada um dos participantes não pensa exatamente do mesmo modo e essas diferenças de pensamento podem criar novos conhecimentos por meio do ensino recíproco. Essa é a principal contribuição da Aprendizagem Colaborativa: a interação sinérgica entre indivíduos que pensam diferente, a vivência desse processo e a construção de um produto que somente pode ser alcançado com a contribuição de todos os envolvidos.

Freitas e Freitas (2003, p. 21) elencam os resultados de centenas de pesquisas de diversos autores sobre aprendizagem colaborativa que apontam para:

- ❖ Melhoria das aprendizagens na escola;
- ❖ Melhoria das relações interpessoais;
- ❖ Melhoria da autoestima;
- ❖ Melhoria das competências no pensamento crítico;
- ❖ Maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros;
- ❖ Maior motivação intrínseca;
- ❖ Maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
- ❖ Menos problemas disciplinares, uma vez a prática leva a tentativa autônoma de resolução dos problemas e conflitos pessoais;
- ❖ Aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
- ❖ Menos tendência para faltar à escola.

Então a aprendizagem colaborativa se adapta ao mundo globalizado de hoje imerso em uma troca de informações com fluxo intenso. A teoria da aprendizagem colaborativa consiste em que as pessoas em suas diferenças aprendem a trabalhar juntas na sala de aula, reproduzindo o mundo, que é plural e não homogêneo. Nesse sentido, as pessoas que aprendem que as diferenças não são empecilhos à aprendizagem, tendem a naturalizar as diferenças como intrínsecas ao ser humano e às diferentes sociedades do mundo. E será mais fácil para elas interagir positivamente com pessoas que pensam de modo diferente, não somente em escala local, mas também em escala mundial (WIERSEMA, 2000).

Na mesma perspectiva Arends (1995, p. 367) já afirmava que:

A atividade no século XX é caracterizada por comunidades globais e interdependentes e por instituições sociais complexas, as quais requerem níveis elevados de cooperação entre os seus membros. Conseqüentemente, a maioria das pessoas valoriza o comportamento cooperativo e acredita que ele constitui um objetivo para a educação.

A aprendizagem colaborativa também não nega completamente a relevância da aula expositiva controlada pelo professor, reconhecendo que ela tem sua importância na prática pedagógica. Contudo, essa forma de aprendizagem quer ir além do modelo tradicional, pois se acredita que o conhecimento é socialmente construído (VYGOTSKY, 1995) por meio de uma mobilização conjunta para construir e reconstruir significados. Nesse olhar, o esforço conjunto de alunos na resolução de tarefas propostas pelo professor, a troca de conhecimentos e de experiência realça a aprendizagem e pode levar a um conhecimento mais duradouro do que aquele obtido por meio da aula tradicional, que pode ser facilmente esquecido depois da tradicional avaliação escrita.

Portanto, os métodos de aprendizagem colaborativa apresentam-se, nos dias atuais, oportunos para a constituição de uma educação inovadora e em sintonia com as novas exigências da sociedade do conhecimento. Este estilo de aprendizagem é mais do que uma série de técnicas aplicadas pelo educador para que ele tenha menos trabalho e coloque maior responsabilização nos educandos, tornando o trabalho do aluno mais árduo. Com isso, possibilita uma filosofia de ensino que acredita que o trabalhar, ao criar, o aprender em grupo faz parte de um novo conjunto de habilidades que os discentes precisam aprender para que os mesmos e o mundo onde vivem possa continuar existindo paulatinamente.

Capra (1986) reflete sobre um novo paradigma social que está começando a ser expandido e que tem aos poucos determinado uma nova concepção de mundo, e como as sociedades devem se comportar para garantir uma vida digna para outras gerações futuras. Atualmente o mundo está estruturado de forma competitiva, na destruição dos recursos hidrominerais e também das queimadas florestais. A crença da ilusão do desenvolvimento do progresso material ilimitado deve ser retificado, pois se não o for, não sobrar nada para futuras gerações.

Diante do exposto têm-se a visão de Capra que aborda a educação que tem muito a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Em vez da competição, deve-se criar nos alunos

o espírito de colaboração e também em relação ao aspecto de destruição o espírito de construção.

Portanto, a aprendizagem colaborativa, nesse contexto, traz possibilidades para importantes contribuições para a escola, no que refere a formação de pessoas comprometidas em prol de uma sociedade humana, justa e solidária.

#### **4.6 Formação de Docentes na perspectiva da Aprendizagem Colaborativa**

Segundo a etimologia, a palavra “formação” origina-se do latim *formare*, que significa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. A sinonímia de especificar o termo como ato ou efeito de formar ou formar-se. Para André (2009), formar significa desenvolver, no sentido mais amplo da palavra. Portanto, o termo formação pressupõe continuidade.

A continuidade da formação de professores deve considerar as experiências e trajetórias de vida, construídas e conjugadas no trabalho do dia a dia dos docentes, desvelando a existência de uma cultura profissional específica do magistério e a relevância dos professores na elaboração de saberes cotidianos.

Nóvoa (1995) considera que a formação continuada precisa encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. Nesse processo, construir lógicas de formação que valorizem a troca de experiências de forma horizontal, permitindo que os participantes se vejam como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e como professor experiente.

Segundo Machado (2005), um programa de formação continuada deve ser visto como uma estratégia de longo prazo, exigindo esforços sistemáticos e sustentáveis, além da valorização da prática docente como um espaço privilegiado para a formação e reflexão sobre os modos de aprender e de ensinar.

Diante destas afirmações podemos ressaltar a relevância do processo de formação continuada como um processo de (re)construção constante e permanente para o cotidiano de professores. Esta pesquisa analisa a formação continuada, segundo a perspectiva colaborativa, em que os professores envolvidos são concebidos como autores e protagonistas da construção e reconstrução de suas práticas docentes cotidianas.

O isolamento do professor desenvolvido pela cultura profissional pode gerar projetos pedagógicos compartimentados, no qual cada um desenvolve sua proposta num clima competitivo e individualista, gerando situações de antagonismos que afastam ainda mais a equipe docente. A rotina da escola também pode ser apontada como impeditiva para o desenvolvimento de propostas coletivas, seja pela elevada carga horária de trabalho, que contrasta com o quase inexistente momento de planejamento coletivo ou pela real necessidade do professorado em complementar o baixo salário em mais de uma escola, nem sempre próximas.

É neste cenário que a proposta de formação continuada se tornou um valor alto que atenda aos anseios dos docentes e deem conta das demandas que a escola contemporânea nos apresenta, respeitando a realidade docente, suas fases de desenvolvimento profissional, necessidade formativas, experiências profissionais, dentre outros elementos que associados representem um espaço democrático e emancipatório de ensino e aprendizagem.

Uma questão importante que desejamos destacar é o fato de que os mestros profissionais representam diretamente uma qualificação e aprimoramento de conhecimentos desenvolvidos pelos mestrados mas também, contribuem, indiretamente com os professores que se constituem como sujeitos da pesquisa uma vez que estes, também são inseridos, pelo pesquisador, em diálogos acerca de novas perspectivas teóricas desenvolvidas na universidade.

A proposta da aprendizagem colaborativa está baseada na interdependência, corresponsabilidade, partilha, confiança, negociação, abertura, instabilidade e segurança, de forma a se proceder a mudanças, ajustes e desenvolvimentos necessários na prática docente. Em grupos de colaboração, os docentes debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos sobre o ensino.

Os paradigmas clássicos não dão conta das reais necessidades e desafios enfrentados pelos docentes no interior do ambiente escolar. Segundo Vygotsky (1998) os ambientes de aprendizagem de caráter individualizado não oferecem vantagens para a aprendizagem, quando comparados às sessões de trabalho colaborativo. O autor chama atenção para a forma como o aprendizado e seus processos de pensamento transcorrem mediados pela palavra e nas relações com outras pessoas, nos chamados processos interpsicológicos.

A proposta colaborativa de formação é uma possibilidade de fonte de desenvolvimento de processos interpsicológicos, uma vez que expõe seus participantes a situações de aprendizagem coletiva, valorizando as diferentes fases de desenvolvimento profissional do professor e a relevância das diversas experiências cotidianas na (re) significação das práticas dos envolvidos.

Segundo Alonso e Vasconcelos (2008, p. 3) “colaboração tem um sentido de “fazer junto”, de trabalhar em conjunto em interação, não havendo composição hierarquizada do grupo”.

Para Barros (1994 *apud* ALONSO; VASCONCELOS, 2008, p. 3):

Colaborar (colabore) significa trabalhar junto, que implica no conceito de objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo criar alguma coisa nova ou diferente através da colaboração, se contrapondo a uma simples troca de informação ou de instruções.

É justamente por ter esta dimensão de complexidade sistêmica e dialógica, que a Aprendizagem Colaborativa pode ser uma forte aliada para o início do processo de “desconstrução” dos métodos de ensino aprendizagem tradicionalistas, com um currículo fragmentado que promove o equacionamento dos saberes nos cursos de formação de professores tendo como consequência uma reprodução mecanizada do conhecimento. Dentro dessa mesma lógica, constitui-se como uma metodologia precisa para o ensino de Sociologia que opera na perspectiva da desnaturalização dos arquétipos construídos social e historicamente.

## 5 A CIÊNCIA E ABORDAGEM DA SOCIOLOGIA SOBRE O SENSO COMUM E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Esta seção reflete a percepção que estimulou esta dissertação uma vez que sou formada em Pedagogia e em minha experiência docente atuei como professora regente nas aulas de Sociologia. Nesse processo, deparei-me com várias questões acerca das práxis do professor de Sociologia<sup>16</sup>. Entre outros, meus questionamentos me faziam refletir sobre como deve-se abordar o campo da Sociologia a partir do repertório fornecido pelo Currículo Mínimo para o Ensino Médio.

O conhecimento sociológico não tem como característica a materialidade objetificada, pelo menos não numa primeira observação, mas conceitos que mostram a subjetividade acerca da vida. Contudo, discutir com jovens sobre temas subjetivos é um empreendimento bem difícil. Agregue-se a essa dificuldade a questão do hábito limitado com relação à leitura, o reduzido capital cultural familiar em relação ao tempo de estudo, o pouco conhecimento de história, todas essas situações essenciais para se entender as relações que se estabelecem na sociedade em um determinado tempo histórico e em um determinado contexto social.

Não é aleatório, nesse sentido, o motivo pela qual essa discussão está presente no Currículo Mínimo para o primeiro ano do Ensino Médio. A discussão proposta em relação ao senso comum inaugura a ruptura que a Sociologia, enquanto conteúdo disciplinar, propõe ao estudante, desnaturalizando realidades e se apropriando das características inerentes ao conhecimento científico. Assim, abordar a ciência de forma que os jovens e adolescentes possam adquirir um olhar sociológico ou imaginação sociológica é relevante, uma vez que a maioria apresenta um completo desconhecimento sobre a Sociologia e o fato da sua linguagem científica não ser atraente, por não ser entendida.

A ciência tem como objetivo aproximar os seres humanos dos fenômenos naturais e sociais por meio da compreensão e do domínio dos mecanismos que os regem. Entretanto, os professores recém-formados e que ingressam nas escolas descobrem que sua formação em Ciências Sociais, não significou uma formação específica para a docência, encontrando uma imensa dificuldade para realizar a chamada

---

<sup>16</sup> Experiências em que a pesquisadora teve ao Lecionar no Programa Darcy Ribeiro pela Universidade Estadual do Maranhão, cujo programa era voltado para capacitar professores da Rede Básica do Estado.



transposição ou mediação didática.

Essa compreensão faz também com que nos reportemos sobre a formação, saberes e identidade profissional dos professores durante a sua trajetória acadêmica uma vez que, muitos deles, atuando hoje como professores de Sociologia, não são formados nesse campo de conhecimento. Assim, questionamos: Que saberes constituíram a formação desses professores para serem trabalhados na sala de aula? Que práticas pedagógicas foram construídas nesse processo de ensino e aprendizagem? Com relação aos professores de outras áreas, foi realizado algum curso para fornecer uma capacitação mínima sobre a disciplina ministrada?

Porém, não é somente na sala de aula que se constatam dificuldades no ensino de Sociologia. Na maioria das escolas, a Sociologia acaba ficando com os piores horários na matriz curricular; em algumas há até uma “hierarquia” das disciplinas escolares onde a Sociologia está relegada à última das prioridades na formação matriz. Por outro lado, os professores vivenciam uma realidade de muita precariedade das condições de trabalho, com turmas enormes e horários de trabalhos extensos. Há também o aspecto de “solidão”, ou seja, o professor de Sociologia não encontra um espaço de diálogo para refletir sobre suas práticas, pois em muitas escolas há somente um professor da disciplina.

A constatação dessa realidade é a primeira base de nossa reflexão sobre os conteúdos abordados no ensino médio, especificamente a abordagem da Sociologia sobre o senso comum e o conhecimento científico.

O grande desafio é a reflexão sobre a didatização dos conhecimentos sociológicos produzidos nas universidades para um público sem uma vivência nessa área e que possui expectativas diversas em relação aos conteúdos. Portanto, a Sociologia que aprendemos na graduação deve passar por um processo de adequação.

Em nossa concepção, a tarefa do professor de Sociologia reside na busca das pré-noções dos educandos, oportunizado a sistematização e o estabelecimento do diálogo dos conteúdos escolares com a realidade desse público específico. Assim, as teorias sociológicas clássicas e seus respectivos autores não precisam ser negligenciados. O que importa é a forma como serão mediados tais conhecimentos pelo professor a fim de mobilizar um aprendizado significativo.

Conforme afirma Sarandy (2004), o professor do Ensino Médio precisa compreender que a Sociologia no Ensino Básico busca significar e pensar a sociedade de uma maneira distinta do que se manifesta no cotidiano. Para esse autor apenas o

enfoque sociológico é capaz de apreender e especificar essas distinções. Auxiliando o estudante a se perceber como protagonista de sua própria existência, a Sociologia busca contribuir para que este, desenvolva um certo tipo de olhar e se perceba como sujeito também formado pela sociedade.

Já em 1955, Florestan Fernandes nos lembrava que lecionar Sociologia no Ensino Médio significa trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica deste (FERNANDES, 1955).

Diante disso, pretendemos elaborar juntamente com a professora regente da turma alvo da pesquisa um caderno de sugestões que visa trabalhar as temáticas para ser abordados nas aulas de Sociologia do primeiro ano do Ensino Médio, atrelado com a aprendizagem colaborativa acerca do conteúdo presente no Currículo Mínimo, “senso comum e conhecimento científico”, que serão abordados com profundidade ao longo desta seção do nosso trabalho.

## **5.1 Conceito de Ciência**

No percurso histórico da humanidade a ciência vem assumindo múltiplas definições, envolvendo referências metodológicas, ideológicas, filosóficas e técnicas as mais variadas.

A ciência, entendida como conhecimento da natureza e exploração desse mesmo conhecimento, envolve três aspectos essenciais: uma história, um método de investigação e uma comunidade de investigadores (KNELLER, 1980). Então a ciência, apresenta-se como uma sucessão de ações dentro do movimento histórico mais vasto da própria civilização.

Através da História revelam-se diferentes ciências, a partir das diversas civilizações, resultando em distintas tradições culturais da ciência. A descoberta de Galileu de que as hipóteses matemáticas, testadas por experimentos, podem fornecer um conhecimento preciso das operações da natureza, impulsionou a ciência ocidental, servindo de paradigma até os dias atuais. Essa ciência, contudo, não foi criada unicamente pelos europeus medievos, estes, utilizaram realizações científicas e tecnológicas de outras civilizações, como da Grécia, da China, da Índia.

A ciência é um produto da processual, haja vista que é uma atividade e um corpo de conhecimentos que se modificam no tempo em função da busca permanente da compreensão da realidade. A mesma é inerentemente histórica na medida em que tende a ser cumulativa, uma vez que toda investigação é uma tentativa para resolver

um problema decorrente da solução de um problema anterior. Nessa sucessão de problemas resolvidos por meio de soluções, a ciência avança.

Ratificamos o pensamento de Demo (1994) ao inferir que a ciência não deve ser uma acumulação de resultados definitivos, mas sim o questionamento inesgotável e sistemático de uma realidade reconhecida também como inesgotável, sobretudo as Ciências Sociais. Neste sentido, fazer ciência é, na essência, questionar com rigor, na acepção precisa de atitude sistemática cotidiana, não de resultado esporádico, estereotipado, especial.

Na sociedade ocidental a ciência passa a ser a forma hegemônica de construção da realidade, devido a sua pretensão de ser o único promotor de critério de verdade. Assim, as conquistas das Ciências Naturais (como a Física, a Química e a Biologia) influenciaram e ainda vêm influenciando as formas através das quais as Ciências Sociais ou Humanas (como a Sociologia e a Psicologia, por exemplo) concebem e estudam a sociedade. A percepção de que o estudo da vida social poderia ser tratado como estudo da natureza inanimada foi a resolução de um longo debate filosófico, o qual permanece até os dias atuais.

As Ciências Sociais podem ser entendidas como todas as ciências que se dedicam a tornar inteligível a vida social em um de seus aspectos particulares ou em sua totalidade (CHANLAT, 1999), visto que, como apontado por Hegel, a realidade humana só pode ser social. Dessa forma, o objeto das Ciências Sociais, conforme Minayo (1994), é histórico, porque as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social e configuração são específicas.

Em relação ao campo científico, Minayo (1994) afirma ainda que, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições, destacando o embate sobre a cientificidade das Ciências Sociais em comparação com as ciências da natureza. Enquanto alguns buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social, outros reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano.

A relação entre Filosofia e Ciências Sociais aparece quando estas procuram reexaminar seus fundamentos filosóficos em períodos de crise,

[...] períodos em que os métodos conhecidos e dignos de confiança não mais parecem justificar a fé que neles depositava, em que os pesquisadores perdem a confiança em seus achados e em que princípios óbvios e “garantidos” não mais parecem tão indiscutíveis (HUGHES, 1980, p. 11).

As questões filosóficas podem surgir nas áreas do pensamento humano em que ideias e conceitos são levados a seus limites, provocando “rupturas epistemológicas” e “mudanças de paradigmas”. Essa relação entre a Filosofia e as Ciências Sociais tem aspectos históricos, lógicos e conceituais, e suas afirmações sobre a natureza dos fenômenos podem ser ontológicas ou epistemológicas. A primeira ocupa-se em fazer afirmações a respeito daquilo que existe no mundo, enquanto a segunda preocupa-se com as formas e os meios de entender os objetos e acontecimentos do mundo, não havendo isolamento desses entre si. Tais afirmações sobre a natureza dos fenômenos têm implicações sobre o modo pelo qual os fenômenos podem ser conhecidos. Logo, o caminho lógico para se chegar ao conhecimento passa pela Filosofia, e de maneira especial, pela epistemologia. A Filosofia aqui entendida como uma concepção do mundo, que explica cientificamente a natureza e a sociedade, estabelecendo as leis de seu desenvolvimento e a maneira de conhecê-las.

A ciência embora, tradicionalmente, venha sendo definida como um processo permanente de busca da verdade, de sinalização sistemática de erros e correções, predominantemente racional, também pode ser entendida como uma construção que revela nossas suposições acerca do que se está construindo (VERGARA, 1997).

Burrell e Morgan (1979) consideram quatro tipos de suposições: ontológicas, epistemológicas, a natureza humana e metodológicas. As suposições ontológicas são aquelas que dizem respeito à própria essência dos fenômenos sob investigação. Suposições epistemológicas estão referidas ao conhecimento, a como ele pode ser transmitido. As suposições relativas à natureza humana dizem respeito à visão que se tem do homem. Por fim, as suposições ontológicas, epistemológicas e da natureza humana têm implicações diretas de ordem metodológica, ou seja, são elas que orientam o pesquisador na direção de uma ou de outra metodologia.

Apesar das inúmeras definições de ciência, conclui-se que conceituar ciência de forma objetiva e precisa é uma tarefa impossível, por implicar diferentes bases filosóficas e ideológicas, assim como referências metodológicas e técnicas diversas. O desafio que se coloca aos pesquisadores das Ciências Sociais, sobretudo de fenômenos organizacionais, é de construir conhecimento científico, numa perspectiva que reconheça e privilegie as características inerentes a essa ciência. A atividade básica da ciência é a pesquisa, que pode ser conceituada como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. E seu objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de distintos procedimentos metodológicos.

## 5.2 Senso Comum

Os conhecimentos que adquirimos espontaneamente no cotidiano, geralmente produzido pela interação com o mundo, constituem um conjunto de princípios empíricos intercambiáveis na convivência com os outros. Estes são os aspectos essenciais capazes de estabelecer uma comunidade de princípios e conhecimentos denominados de *senso comum*, ou seja, uma ideia comum a todos ou pelo menos a uma maioria.

Então o senso comum é mais do que a compreensão rotineira que geralmente se expressa como um saber empírico através do qual, por exemplo, um camponês sabe a época mais apropriada para plantar esta ou aquela semente; se o solo está em boas condições de plantio ou quanto tempo demora certo tipo de legume que pode ser colhido.

O senso comum é que direciona as pessoas no mundo, ordenando seus afazeres, executando tarefas práticas com eficiência, estabelecendo consonanticamente normas de boa convivência, julgando a partir de valores prévios seus interesses imediatos, conservando as relações que julgam proveitosas ao bem comum, agindo adequadamente em situações específicas e até opinando sobre diversos assuntos. Os conhecimentos comuns são os primeiros que temos contato e normalmente nos chegam de maneira não rigorosa a partir de um “eu ouvi falar”, ou de um “dizem que é desta forma”, discurso já comum em grupos sociais primários com a família, mas que se estende como um sistema de significação por toda a sociedade (RODRIGUES, 1980).

Existem várias linhas de raciocínio que impactam sobre o senso comum. Todas elas são elaboradas em diálogo com a ciência. O conhecimento comum é *lato*, isto é, ele é apreendido de maneira não criteriosa; subjetiva, dependendo de sentidos prévios que cada pessoa especificamente possuiria, o que daria ao conhecimento, nesse caso, um caráter acidental e não objetivo; fragmentário e não planejado, consistindo em uma maneira não metódica ou sistemática; *herdados de maneira acrítica*, não temática e, por isto, ingênua; podendo conter compreensões errôneas, acarretadas por conclusões induzidas pela repetição frequente de um dado. Esta última característica fez com que o filósofo alemão Hans Georg Gadamer aponte que o senso comum se alimenta não do verdadeiro, mas do provável.

De outra maneira não se faz do conhecimento comum algo que deveria ser

desconsiderado. Enfim, é sempre dele que partimos, mesmo quando nos encaminhamos à ciência, em seu sentido mais ortodoxo. Desta forma Gadamer (1998, p. 63) inclui:

*Sensus communis* significa aqui, certamente, não somente aquela capacidade universal que existe em todos os homens, mas, ao mesmo tempo, o senso que institui comunidade. O que dá a vontade humana sua diretriz (...) não é a universalidade abstrata da razão, mas a universalidade concreta, que representa a comunidade de um grupo, de um povo, de uma nação, do conjunto da espécie humana. O desenvolvimento deste senso comum e, por isso, de decisiva importância para a vida.

Essa passagem pretende apontar, também, que os conhecimentos relativos ao senso comum são diferentes do conhecimento, mas nem por isso menos próprios à vida. Contudo, as noções do senso comum são inválidas ao fazer científico, por não atenderem as requisições deste modo específico de conhecimento, diverso do senso comum, mas não de todo isolados deste.

### 5.3 Conhecimento Científico

O conhecimento científico, assim denominado, surge basicamente no século XVII, com a constituição histórica da modernidade no ocidente. A separação, tão comum hoje, entre filosofia e ciência não existia antes do advento da modernidade. Aliás, é bom ressaltar que a relação da ciência com a filosofia e com arte nunca deixou de existir. São todos, na verdade, campos que se interpenetram e que mantêm pelo menos um vínculo em comum: questionar a realidade de forma a estar sempre discutindo as possibilidades da felicidade humana. No entanto, existem algumas características que, de uma maneira geral, delimitam o campo da ciência.

Agripa (2009) aponta que existem vários conhecimentos em nosso cotidiano e destes, o conhecimento científico apresentaria a “criticidade” e a “intersubjetividade” como norteadores desse tipo de saber. Esse referido autor destaca que a criticidade refere-se ao exame atento, metódico e objetivo, buscando se despir de apriorismos de que natureza for em relação a um dado objeto pesquisado.

Em relação ao outro aspecto, a intersubjetividade, Agripa (2009) se apropria da definição habermasiana<sup>17</sup>, em que infere que a mesma tem relação com a

<sup>17</sup> Jurgen Habermas (Dusseldorf, 18 de junho de 1929) é um filósofo e sociólogo alemão que participa da tradição da teoria crítica e do pragmatismo, sendo membro da Escola de Frankfurt. Habermas defende que as questões práticas podem ser decididas racionalmente. O autor fala em questões práticas em que se refere as esferas da Política, da Moral e do Direito.

ratificação pelos pares de uma proposição dada em relação a um determinado fenômeno. A intersubjetividade representaria o consenso da comunidade científica.

A prática da crítica é fundamental na atividade científica, não se confundindo com pessoalismos, mas na avaliação criteriosa das ideias propostas. Nesse sentido, essa atividade só pode florescer plenamente, em ambientes em que o cientista goze de liberdade e em que possa promover diálogos também criteriosos com seus pares. O dissenso teórico entre os cientistas é imprescindível para que a ciência progrida.

O conhecimento ainda que seja produzido na concretude vai além do empírico: por meio dele, além do fenômeno, conhecem-se suas causas e leis que o regem. O método, como dissemos acima, é condição necessária para que ele se realize.

“*Conhecer verdadeiramente, é conhecer pelas causas*”, diz Bacon. Assim, saber que um corpo abandonado a si cai e que a água sobe num tubo em que se fez vácuo, por exemplo, não constitui conhecimento científico. Só o será se explicar estes fenômenos, relacionando-os com a sua causa e com sua lei.

Conhecemos uma coisa de maneira absoluta, diz Aristóteles, quando sabemos qual é a causa que a produz e o motivo porque não pode ser de outro modo. Isto é saber por demonstração; por isso a ciência se propõe à demonstração, à comprovação.

Diante disso têm-se as características do conhecimento científico:

a) É certo, porque sabe explicar os motivos de sua certeza, o que não ocorre com o empírico;

b) É geral, isto é, conhece no real o que há de mais universal, válido para todos os casos da mesma espécie. A ciência, partindo do indivíduo procura o que nele há de comum com os demais da mesma espécie;

c) É metódico, sistemático. O sábio não ignora que os seres e os fatos estão ligados entre si por certas relações. O seu objetivo é encontrar e reproduzir este encadeamento. Alcança-o por meio do conhecimento das leis e princípios. Por isso, toda a ciência constitui um sistema.

Então como dissemos anteriormente, além da objetividade e espírito crítico, desinteresse também se constitui, ou deveria se constituir, como propriedade do pensamento científico.

Pode-se dizer que a ciência é um sistema de proposições rigorosamente demonstradas, constantes, gerais, ligadas entre si pelas relações de subordinação re-

lativas a seres, fatos e fenômenos da experiência. É um conhecimento apoiado na demonstração e na experimentação. A ciência só aceita o que foi aprovado. Segue o método experimental com seus diversos processos, desenvolvidos mais adiante.

Diante dessa perspectiva, sobre o campo da ciência o método experimental passa a ter:

O sentido do conhecimento passa a ser definido pelo êxito do progresso científico, obtido através da metodologia empregada e não pela referência ao sujeito cognoscente. A partir daí, o sujeito, relegado a segundo plano, passa a adequar-se à metodologia. (HABERMAS, 1982).

Contudo, a ciência é entendida não apenas como uma forma de manifestação do conhecimento, mas como sinônimo do próprio conhecimento. Nesse modelo de ciência que privilegia o método, o homem deixa de ser para ser sujeito para ser objeto. Com a redução das questões referentes ao homem, como sujeito do próprio processo de conhecimento de questões metodológicas, modificam-se as formas de interpretar os processos de auto constituição individual e social e de conquista da própria autonomia.

Enfim, a teoria do conhecimento só tem sentido se puder transformar-se em uma teoria social, capaz de resgatar a participação do homem na sociedade, como possibilidade de atingir a emancipação pessoal e também da própria sociedade.

#### **5.4 Objeto da Ciência Social**

O desafio permanente para as ciências sociais e, sobretudo, para a Sociologia, nome dado ao conjunto das ciências sociais quando oferecidas no ensino médio, diz respeito à própria natureza de seu objeto: é dinâmico, está sempre em movimento, em fermentação, tornando-se cada vez mais complexo, demandando novos recursos de reflexão, assim como outras estratégias metodológicas e técnicas de análise. Configura-se com novos significados, alargando suas fronteiras para outros campos disciplinares, articulando-se e desarticulando-se com as ciências da natureza e do espírito. Combinam-se diferentes temporalidades e lugares, revelando desenvolvimento desritmados, descompassados e desiguais. Articulam-se as tradições e a história com os tempos futuros e mediáticos (IANNI, 2001, GEYMONTE & GIORELLO, 1986).

Além disso, o objeto de estudo das ciências sociais mescla indivíduos e comunidades, classes e grupos sociais, gênero e raça/etnias, religiosidades e ecologia, identidades e diversidade, realidades e imaginários, regiões e nacionalidades. Confronta e agrupa indivíduo e sociedade, natureza e sociedade. Percorre as diversas forças e



formas de divisão social, sexual e técnica do trabalho e da produção. Diferencia a parte do todo, o singular do universal, o público do privado, assim como a democracia, da tirania e da revolução. Confronta as guerras de classe, fundamentalismos religiosos, as guerras étnicas, promovendo tanto a destruição como a criação de riquezas entre os indivíduos e as nações (IANNI, 2001).

Além dos tradicionais objetos de estudo, novos fenômenos e questões também se oferecem às ciências sociais, como: corpo, esporte, lazer, tradução, artes, música etc. todos precisam ser acolhidos e tratados pelas ciências sociais, pois todas as formas de expressão humana devem constituir-se como parte do complexo objeto de estudo sociológico. Assim, uma vez que a configuração da realidade social sofreu profundas transformações e os instrumentos de que se dispunha para explicar a realidade já não respondem a contento, é imperativo que novas abordagens teórico-metodológicas sejam desenvolvidas.

Em síntese, cabe ao pesquisador enfrentar as dificuldades de caracterizar essa estonteante variedade de conceitos, muitos dos quais referem-se à emergência de um novo tipo de organização social. Assim, esse elenco de fenômenos e de questões impõe que sejam desenhadas distintas abordagens epistemológicas, bem como novas estratégias teóricas e metodológicas. Esses “objetos” apresentam-se radicalmente diversos daqueles predominantes até a primeira metade do século XX, quando o trabalho se constituía uma das categorias sociais ordenadoras e o Estado exibia o caráter de instrumento de dominação de forma mais nítida. Hoje, o mundo é bem mais complexo, dinâmico e diversificado, exigindo que a ciência responda a essa complexidade, a fim de poder,

[...] pensar a sociedade como pluralidade de dimensões entrecruzadas, dimensões que não possuem essência própria e fixa, mas que fazem e se desfazem ao sabor das múltiplas ações dos sujeitos individuais e coletivos que assim se afirmam estritamente no momento de luta, mas que não mais constituem uma figura plena, homogênea, estruturada, racional e integrada (BRUNI, 1988, p. 31).

A Sociologia, como as demais ciências sociais, se obriga a multiplicar e diversificar seus moldes de linguagem, de teoria, seus *conceitos e categorias*, assim como as modalidades de descrições, explicações e procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, as ciências sociais estão permanentemente desafiadas a criar e recriar meios, modos e condições para coletar informações e interpretar acontecimentos, assim como relações, processos, estruturas, conflitos e hegemonias. Essa

pluralidade de objetos, teorias e métodos, já não pode mais ser respondida apenas pelos autores clássicos da teoria social, pois segundo Dubet (1996, p. 11-12):

A extrema diversidade dos modelos, dos métodos e dos objetos, resulta do estilhamento de uma sociologia 'clássica' que poderíamos identificar, em larga medida, e não sem arbitrariedade, com as obras de Durkheim e de Parsons.

Em outras palavras, apesar da validade em relação aos antigos paradigmas para explicar a realidade social, está se apresenta agregada de novas complexidades e demanda também outros olhares e percepções.

É, pois, na vastidão desse cenário que florescem novas formas de pensamento, teorias e metodologias, com o intuito firmado de sempre buscar *compreender, conhecer e explicar* as continuidades e discontinuidades das relações, dos processos e das estruturas sociais. Assim, as ciências sociais estão permanentemente desafiadas a ingressarem em novo ciclo de criação e de controvérsia, a partir da busca de novidades e de outros horizontes futuros que o conhecimento pode proporcionar para além de algumas das orientações teórico-metodológicas usuais no domínio das ciências sociais, como, por exemplo, as perspectivas sistêmica, fenomenológica e histórica (IANNI, 2000).

As novas formulações teóricas e debates metodológicos não são unânimes; apresentam-se num campo disperso e plural. É certo que a existência de uma multiplicidade de paradigmas ou diversidade de modelo é problemática, na medida em que questiona a capacidade das ciências sociais e da Sociologia, em especial em manter o diálogo crítico que lhe fundamenta a unidade e o dinamismo.

Enquanto alguns autores privilegiam a modernidade, outros se alinham ao discurso da pós-modernidade. Independente ou não do declínio das fronteiras civilizatórias e dos universalismos culturais, reafirma-se

(...) a relação entre a epistemologia e o reconhecimento da presença do 'fator histórico'(...), pois, todo o conhecimento se encontra sempre historicamente imerso num determinado patrimônio cognitivo: o conhecimento não é realmente um processo individual de uma teórica consciência em geral, mas o resultado da atividade social, uma vez que o patrimônio cognoscitivo já acumulado vai além dos limites a que o próprio indivíduo está sujeito (LAKATOS, 1993, p. 142).

Em virtude do que foi mencionado, os ganhos da universidade e das ciências humanas e sociais nesse contexto que representam a formalização das necessidades que surgem na sociedade atual e estarão expressos no novo período que se

inicia da vida da humanidade, um período onde o conhecimento evolui de um contexto que o legitime e fortaleça, que sejam um elemento que potencialize o funcionamento das relações sociais sedimentando o valor da vida e sua totalidade.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme Gil (2017, p.1) a pesquisa é definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são colocados ao pesquisador. A pesquisa é desenvolvida por meio de um processo que constitui-se por várias fases, que vão desde a formulação de “um problema da vida prática” (MINAYO, 2010, p. 15) até a apresentação e discussão dos resultados.

Nessa perspectiva, a pesquisa científica tem caráter formal e sistemático de desenvolvimento do método científico (...) que tem por objetivo descobrir respostas para problemas por meio do emprego de procedimentos científicos”. (GIL, 2008, p. 42). Ocorre através de um estudo planejado e elaborado pelo pesquisador, que parte de um problema e segue alguns padrões antecipadamente estabelecidos. Esses padrões se constituem num método de abordagem do problema e caracteriza o aspecto de cunho científico da investigação.

Também utilizando as reflexões de Silva e Menezes (2005), sob a perspectiva da abordagem do problema, definimos o presente trabalho como sendo de natureza qualitativa, em que as pesquisas estabelecem uma relação dinâmica entre o objeto investigado e o investigador não se explicitando tão somente na perspectiva quantitativa uma vez que a mesma, por si só não esclarece todas as dimensões dos fenômenos sociais. Sendo assim,

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser representado em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Isso não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Onde o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. E descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Portanto, tendo em conta este papel central a que o investigador é chamado a realizar, torna-se necessária que oriente a sua atuação para a compreensão em profundidade dos fenômenos e das experiências vividas pelos sujeitos no ambiente investigado. Na condução da investigação qualitativa, o processo deve refletir “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 51).

A pesquisa de cunho qualitativo, conforme Fazenda (2015), é voltada para o entendimento e a interpretação de fenômenos humanos, cujo objetivo é alcançar uma

visão detalhada, complexa e holística destes. É definida mediante a forma como a relação entre pesquisador e pesquisado se configura. É dada ênfase à linguagem e à percepção dos informantes e de quem pesquisa.

Para materializarmos a investigação no bojo da pesquisa, precisaremos seguir dois tipos de método de pesquisa que são: método da abordagem e método de procedimento.

O método da abordagem é definido como aquele que possui caráter mais geral os seus fundamentos lógicos e as metodologias de raciocínio seguidos, isto proporciona as bases lógicas da investigação são vinculados a uma das correntes filosóficas que se propõe a explicar como se processa o conhecimento da realidade. (LAKATOS & MARCONI, 1991).

Segundo Andrade (2001, p. 130 - 131) descreve os métodos de abordagem como “aqueles que possuem caráter mais geral. São responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, [...] procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica”.

Esses métodos são responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, [...]procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica”. (ANDRADE, 2001, p. 130 -131).

Esse tipo de método no campo das ciências sociais refere-se para algum tipo de abordagem, que pode ser filosófica, como: indutivo, dedutivo, dialético, etc., ou de abordagens sociológicas, antropológicas, psicológicas, econômicas e outras. (ZANBERLAN, 2014).

O Método de abordagem da pesquisa que buscamos seguir em nossa pesquisa foi dialético. “O método dialético parte do princípio de que a realidade está em constante transformação, em contínuo movimento” (GADOTTI, 1990, P. 59).

E no contexto do método dialético, nós direcionamos na perspectiva do materialismo dialético, que segundo Richardson (1999, p. 44),

O materialismo dialético é ideologia e ciência do marxismo. Oposição clara a toda forma de positivismo e estruturalismo. Considera-se materialismo, porque sua interpretação da natureza, concepção dos fenômenos naturais e sua teoria são materialistas. Considera-se dialético, porque sua aproximação (método e estudo) dos fenômenos naturais é a dialética.

E a razão dessa escolha pelo materialismo dialético foi devido sobretudo nos inclinarmos para a corrente marxista, a qual contempla as necessidades, enquanto

trabalhadores, assim como melhor atender as necessidades das escolas públicas, as quais estão inseridos os filhos da classe trabalhadora, que há tempos sofre explorações da classe burguesa ou da classe subdividido economicamente. Soma-se a isso a questão dos indivíduos que são empurrados para a margem da sociedade e impedidos de nela participarem plenamente em virtude da sua pobreza ou da falta de competências básicas e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, ou ainda em resultado de discriminação.

Entende-se por métodos de procedimentos “as etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita de explicação geral dos fenômenos e menos abstrata”. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 81). Exemplos desse tipo de método seriam: método histórico, estudo histórico, estudo de caso, pesquisa-ação, etc.

O método de procedimento de nossa pesquisa que buscamos seguir foi o Estudo de Caso.

Conforme Yin (2005), o estudo de caso é uma averiguação baseada na experiência, ou seja, um procedimento que compreende tudo como: planejamento, técnicas de coletas de dados e análise dos mesmos.

André (2005), o conhecimento suscitado por meio de estudo de caso, possui uma configuração diferenciada de outras pesquisas pois é mais concreta, mais contextualizada, mais volvida para a interpretação do/a leitor/a e fundamentada em populações de referência apontada pelo/a leitor/a.

Optamos em nossa pesquisa por um “estudo de caso do tipo instrumental” um por entendermos ser o mais pertinente para o empreendimento que nos propomos:

Quando o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar. É o que Stake chama de estudo de caso instrumental. Por exemplo, se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os insights que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. Nessa situação, pode-se utilizar como métodos de coletas de dados: entrevistas individual e coletiva com professores, análises de documentos legais e documentos escolares, observações de reuniões dentro de fora da escola. (ANDRE, 2008, p. 19-20).

Em nossa pesquisa a questão que se nos impunha era: qual o melhor método para ministrar um conceito sociológico por um professor não formado em Ciências Sociais?

Observando o desenrolar das aulas e baseado em nossa própria experiên-

cia pregressa nesse campo buscamos mergulhar em diferentes correntes de pensamento e metodologias de ensino, bem como no estudo sistemático do currículo mínimo de sociologia para o ensino médio. Identificamos que o momento crucial, para alunos e professores dá-se no primeiro ano ao se discutir as noções de senso comum e conhecimento científico. Esse momento é determinante para docentes e discentes no “amor” ou “ódio” à disciplina.

Com esse objetivo, buscamos construir uma estratégia para discussão desses conceitos. Um dos insights, para usar o linguajar de André(2008), foi a percepção de que os estudantes tanto quanto a docente precisariam se sentir partícipes do processo de construção das aulas. Nesse sentido, optamos também pela abordagem colaborativa.

A opção pelo estudo de caso instrumental também se propõe a contribuir com o trabalho desenvolvido pela docente junto à disciplina de Sociologia na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis tanto quanto qualquer outra docente na mesma situação ou, pelo menos fornecer um norte de possibilidades de explorar esse conceito junto aos estudantes.

André (1984, p. 52) retrata que a metodologia nos estudos de casos é uma metodologia eclética, que inclui os seguintes aspectos: “observação, entrevistas, fotografias e gravações”.

Utilizamos de todas essas estratégias além de questionários com a docente e os discentes. Uma vez que, como destacado por André (1984, p. 52-53):

O estudo de caso coloca ênfase na singularidade, no particular, e por isso o caso deve ser estudado como único, como uma representação singular da realidade (...) multidimensional e historicamente situada e deve permitir ao leitor fazer as suas interpretações reiterando ou não, as representações do autor.

Richardson (1999, p. 259), por outro lado, aponta que, “a observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados”. Agregado a esse pensamento, Gressler (2003, p. 169), define a observação como:

Uma técnica de coleta de dados para obter informações e utilizar os sentidos para captar aspectos da realidade. Não se resume ao um ver ou ouvir superficial. Diferente das percepções cotidianas, não intencionais (espontâneas) e passivas, compreende uma busca deliberada a efeito com cautela predeterminação.

Diante do exposto acima, destacamos que realizamos uma observação sistemática da realidade da sala de aula que ora se nos apresentava para, a partir dessa ação, nos debruçarmos sobre o repertório teórico que melhor poderia nos auxiliar a compor uma proposta eficaz neste cenário da pesquisa.

Assim, em um primeiro momento realizamos uma observação não participante somente observando, ouvindo e registrando com o objetivo de nos auxiliar a diagnosticar o problema posto.

Richardson (2008, p. 260) diz o seguinte em relação a esta técnica de investigação:

Nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo com se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio do seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho.

As nossas observações não participantes ocorreram durante as aulas da professora de Sociologia. Anotávamos os conteúdos que eram trabalhados bem como a metodologia de ensino, a relação efetiva com os/as discentes; e principalmente, observávamos se a questão do Senso Comum e Conhecimento Científico era trabalhada e como se dava esse estudo. Respeitando a natureza da observação não participante, procurávamos ficar atentos ao que acontecia em sala de aula, não mantínhamos interações diretas com os sujeitos envolvidos (professora e alunos/as).

Registramos, também que realizamos uma observação sistemática a qual segue: “uma estrutura determinada onde serão anotados os fatos ocorridos e a sua frequência. A observação vai da mais assistemática passando por estruturas intermediárias até uma rígida sistematização”. (RICHARDSON, 20008, p. 261). Assim, durante a nossa investigação seguimos um plano ou roteiro de observação (Apêndice A).

As nossas observações duraram dois meses. Iniciou no dia 25 de fevereiro de 2019 até o dia 29 de abril de 2019. Observamos, apenas, no turno matutino<sup>18</sup>.

Após as observações, construímos e aplicamos um questionário destinado aos discentes do 1º ano (ver Apêndice B). Foram 33 questionários retirados no universo de 39 discentes,<sup>19</sup> ou seja trabalhamos com uma amostragem de 85 %. Foram 9

<sup>18</sup> Apesar de nossa proposta estar calcada na relação com a docente do turno matutino, observamos durante o processo de levantamento que tanto no turno vespertino quanto no matutino as docentes regentes da disciplina sociologia não possuem formação na área em questão. Portanto esse material, também possui um potencial de uso para a outra docente.

<sup>19</sup> Esse universo é total de discentes no diário de classe da turma 100 do 1º ano do Ensino médio. Porém existem 5 alunos evadidos nessa turma.



questões, sendo quatro em forma de perguntas (abertas) e uma em forma de pergunta (fechada) e as duas em forma de pergunta de item de identificação.

Segundo Gil (2008, p. 121) define questionário como:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre o conhecimento, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Com base no que foi exposto acima, o tipo do questionário aplicado foi o de questões mistas, que reúne perguntas fechadas e abertas. (GRESSLER, 2003; RICHARDSON, 2008).

Outro instrumento, de acordo com os elencados em estudo de caso do tipo instrumental que utilizamos na coleta de dados na nossa pesquisa foram as entrevistas realizadas com a professora regente da disciplina, os(as) alunos(as), o diretor e a coordenadora pedagógica da escola.

Em relação às entrevistas, Minayo (2010, p. 261) refere que

É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Fizemos uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas e fechadas com o objetivo de colher elementos que entendíamos, a priori, imprescindíveis para nosso entendimento da realidade escolar da unidade em que realizamos nossa pesquisa. Também agregamos perguntas abertas para estimular nossos interlocutores e se colocarem com liberdade o que nos trouxe outros elementos que enriqueceu nossa proposta inicial.

Ainda com Minayo (2010, p. 165) refletimos que esse tipo de entrevista “é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade.” A finalidade desse instrumento foi verificar as respostas das entrevistas acerca do ensino de Sociologia, bem como verificar como eram abordadas as temáticas que envolvem o Senso Comum e o Conhecimento Científico na escola e na disciplina de Sociologia, conforme preceitua o Referencial Curricular de Sociologia da Secretaria Estadual do Maranhão. Estabelecemos seis perguntas (Ver a Apêndice C) para levantar tais questionamentos.

Apresentaremos logo adiante um quadro com algumas tabelas em que ex-

plicitamos as respostas obtidas no rol das entrevistas. Nesse processo buscamos seguir as orientações de Barros (1990) ao inferir que tal representação se efetiva “quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas” (Ibdem, p. 84).

Buscamos demonstrar, através desse instrumento, quais elementos se destacam nas respostas da Coordenadora Pedagógica, do gestor escolar e a professora de Sociologia).

As tabelas estão dispostas a partir dos percentuais das respostas dos discentes coletados no questionário. Segundo a Norma Brasileira (NBR) de Nº 14.724, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a tabela é definida como: “forma não discursiva de apresentar informações das quais os dados numéricos se destacam como informação central”. Podemos verificar também que as tabelas “devem ser citadas no texto, inseridos mais próximos possíveis do trecho a que se referem [...]”. (ABNT, 2011, p. 11).

Além das observações e da coleta de dados por meio dos instrumentos selecionados, desenvolvemos a intervenção do produto proposto, que foi o Caderno de Sugestões Didático Pedagógico (Apêndice M). Conforme descrevemos na seção Introdução que o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica (PPGEEB) no qual foi solicitado um produto físico para ficar como repositório de todos os produtos dos discentes na Biblioteca Integradora da UFMA.

Acrescentamos que as intervenções aconteceram a partir de uma proposta de conteúdos e atividades de ensino de sociologia com a temática do Senso Comum e Conhecimento Científico. A proposta foi elaborada em conjunto entre nós e a professora de Sociologia. Os conteúdos versaram sobre A teoria da democracia racial; O mito da democracia racial; Etnia: o reconhecimento da diferença; Conhecendo os sociólogos, além de vídeos, músicas, textos e caça palavras. Nas próximas subseções descreveremos os percursos didáticos e metodológicos da intervenção do produto.

## 7 ESCOLA MARIA FIRMINA DOS REIS

### 7.1 Caracterização do Local da Pesquisa

O Local da pesquisa é a Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis. É uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino de São Luís. Atende ao Ensino Fundamental, do 7º ao 9º Ano. Está situada no bairro da Cohama, Rua Cândida Moraes, S/N. Abaixo, uma imagem da fachada Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis.

Figura 1- Fachada da escola campo de pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Antes de adentrarmos a descrição do cenário da escola em si, consideramos relevantes destacar as principais características da comunidade em que a escola se encontra inserida e que constitui também minha comunidade residencial. Esse fato também influenciou na escolha desta escola como universo de pesquisa.

Em 1974 no bairro da Cohama, foi fundada uma escola chamada Grupo Escola Nova Cohama. Anos mais tarde, esta unidade de ensino adotou o nome dessa grande professora e escritora maranhense passando a chamar-se então Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis, localizada na rua Cândida Moraes, s/n.

A U.I. Maria Firmina dos Reis encontra-se em um bairro com atividades econômicas diversas, que são fontes geradoras de emprego, não só para os moradores desta comunidade, mas das áreas adjacentes, bem como de outras localidades.

Segundo o plano de ação desta unidade escolar a clientela é de classe média que é constituída por alunos, cujos pais e/ou responsáveis estão inseridos

nas mais diversificadas áreas de trabalho, dentre elas, microempresários, trabalhadores civis, educadores, dentre outros.

Em relação ao acesso à escola, a Comunidade Escolar refere utilizar-se dos mais diversos meios de transportes podendo destacar, carros que fazem o transporte escolar, carros particulares, motos e bicicletas. O bairro possui linha de ônibus da Empresa Primor, que recebe o nome da própria localidade, Cohama.

A escola funciona nos três turnos matutino, vespertino e noturno. No turno matutino funciona o Ensino Médio. O vespertino atende os Anos Finais do Ensino Fundamental e o noturno destinado ao ensino de EJA 1 e 2.

Atualmente conta com uma estrutura física formada por sete salas de aula. Possui biblioteca, diretoria, secretaria, laboratório de informática, cantina, Banheiro para Professores, sala de Atendimento da Educação Especial (AEE), sala de professores, Sala de Arquivos, Depósito para Acondicionar a Merenda Escolar, Almojarifado, banheiro masculino e banheiro feminino.

Quadro 3 - Dependências da Escola

<b>Quantidade</b>	<b>Dependência da Escola Maria Firmina do Reis</b>
01	Biblioteca
01	Diretoria
01	Secretaria
01	Laboratório de Informática
01	Cantina
01	Banheiro para Professores
01	Sala de AEE
01	Sala de Professores
01	Sala de Arquivos
01	Depósito para Acondicionar Merenda
01	Almojarifado
01	Banheiro Masculino
01	Banheiro Feminino

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

Vale ressaltar que a escola possui uma professora que leciona a disciplina Sociologia mas, a sua formação é na área de Pedagogia fato este relevante para a pesquisa aqui proposta.

A escola possui um pátio interno, uma cantina e uma dispensa. O pátio também pode ser considerado como um ambiente de aprendizagem, uma vez que se constitui como uma extensão da sala de aula, que proporciona as interações sociais.

Figura 2 - Pátio Interno da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A cantina configura-se como um espaço no qual é possível observar as possibilidades em termos de alimentação que a instituição oferece dos alunos e funcionários. Nela são oferecidos: suco com biscoito, sopa com legumes, macarrão com salsicha, mingau, arroz com galinha, ou seja, um cardápio que oferece uma relativa variedade de alimentação durante a semana.

Figura 3 – Cantina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A dispensa, apesar de não apresentar uma organicidade dos materiais acondicionados, permite, contudo a guarda de materiais de limpeza da escola.

Figura 4 – Dispensa da Escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Outro fato a ser mencionado é que a escola não possui quadra poliesportiva para as atividades de educação física e seu desenvolvimento esportivo criativo no pátio da escola. Os alunos utilizam a quadra poliesportiva da praça do bairro que fica ao lado da escola. Eis a quadra poliesportiva utilizada pelos alunos da escola Maria Firmina dos Reis. Nesse sentido, um problema se coloca: a tutela dos alunos sob a direção escolar.

Figura 5 - Quadra poliesportiva do bairro que é utilizada pela escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A sala de professores tem uma funcionalidade múltipla: é utilizada para reuniões pedagógicas, descanso na hora do intervalo, além de espaço de atendimento aos pais. Observamos que durante a nossa pesquisa que nesse local acontece os momentos de decisões de atividades pedagógicas como: organização de horários e também com conversas formais com os pais ou responsáveis de alunos (as) sobre assuntos relevantes ao desenvolvimento da aprendizagem ou situações cotidianas que ocorre durante o semestre do ano letivo.

A sala está organizada com armários e identificação dos professores (as), nos quais são guardados os pertencentes didáticos pedagógicos. Durante a observação verificamos que a sala contém um bebedouro, lanche e também ventiladores. Oferece poucos recursos didáticos aos docentes. A sua função na maioria das vezes se restringe especificamente para pequenas reuniões, leituras, correções de provas ou atividade dos professores. Contudo, cabe destacar a falta de privacidade para realização dessas tarefas em virtude desse caráter multifacetado atrelado a esta sala que reproduz algumas atividades que também são realizadas na sala da direção.

Figura 6 - Sala dos professores



. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Averiguamos que o ambiente da biblioteca está organizado com livros dos vários campos de saberes: literatura infantil, literatura infanto-juvenil, livros científicos e didáticos, e a existência de alguns materiais utilizados como recursos didáticos como: jogos educativos, mapas, TVs e globos terrestres. Este espaço é usado para atividade de leitura com os alunos, especificamente nas series iniciais. Durante as

nossas observações não houve nenhuma utilização da biblioteca por parte dos alunos e professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na leitura e sim para assistir filme neste ambiente.

Figura 7- Biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A sala da direção é o ambiente em que o gestor está atuando de maneira ativa para ouvir a comunidade, alunos, responsáveis, professores e colaboradores de modo a descobrir e solucionar os problemas que afetam o acesso do aluno à escola, além de garantir a qualidade de ensino.

Figura 8 - Sala da Direção



. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)



A sala de informática possui computadores e todo material a ser utilizado pelos alunos mas, até o momento desta pesquisa, não está sendo usada para esse fim, particularmente, em função da inexistência de rede com acesso à internet reivindicada pelos professores junto à Secretaria Estadual do Maranhão.

Figura 9 - Sala de Informática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Um aspecto positivo que vale ser ressaltado é o fato de a escola possuir uma área externa na frente com plantas e no fundo tornando o ambiente escolar bem arejado.

Figura 10 - Frente externa da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A relação da escola com o espaço exterior é ilustrada através da utilização do portão nos fundos da instituição que é regularmente utilizado para dar acesso à quadra do bairro uma vez que a escola em si, não conta com tal equipamento.

Figura 11 - Fundo da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis atende um total de 631<sup>20</sup> alunos/as de Ensino Fundamental (7º ano ao 9º ano) e Ensino Médio. No turno Matutino, funciona o Ensino Médio que conta com 231 alunos/as. No turno vespertino, atende 302 alunos/as do Ensino Fundamental (Anos Finais) (7º ao 9ºano). E no turno noturno atende 138 alunos/as da Educação de Jovens e Adultos, atende aos segmentos I e II do EJA. Abaixo, mostramos a sala de aula da escola pesquisada.

Figura 12 - Sala de aula da U.I. Maria Firmina dos Reis



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

---

<sup>20</sup> Dados de 2019.

No que se refere ao aspecto administrativo, conta com um diretor geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma técnica administrativa, cinquenta e três professores, sendo que vinte e dois professores no turno matutino (Ensino Médio), e dezoito no turno vespertino (Ensino Fundamental), no turno noturno temos treze no EJA (Educação de Jovens e Adultos), quatro auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes (terceirizados).

Em relação ao quadro de profissionais, são efetivos da Secretaria Estadual de Educação, contratados por meio do concurso público. A seguir, fizemos um quadro mostrando a relação de funcionários/quantidade.

Quadro 4 - Quantidade de Funcionários da U.I. Maria Firmina dos Reis

<b>FUNCIONÁRIOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Diretor Geral	01
Diretora Adjunta	01
Professores/as	53
Coordenadora Pedagógica	01
Técnica Administrativa	01
Auxiliares Administrativos	04
Vigilantes	02
Total	63

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis possui uma boa estrutura e uma excelente localização geográfica, pois fica próximo de paradas ou pontos de ônibus coletivos, ao lado encontra-se a “caixa d’água”, referência no bairro pois é o reservatório responsável por alimentar de água todo o bairro da Cohama. Essa “caixa d’água” também está localizada próxima da praça que é utilizada pela escola.

Figura 13 - A Caixa D’ água da Cohama.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Apesar de possuir uma sala de Atendimento Educacional Especial (AEE) demonstrando estar ciente de tais necessidades, o prédio da escola não possui adaptações para alunos/as com deficiência, tais como: rampas, bebedouros e banheiros adaptados e quando questionamos a resposta obtida foi que a escola não contava ainda com alunos cadeirantes. Tal respostas demonstra o pouco apreço pela da antecipação e preparo de condições que se adequem às necessidades de resoluções de problemas estabelecidos. Constatamos também a ausência de um intérprete de Libras e, a partir da mesma perspectiva, por não haver estudantes com deficiência auditiva na escola naquele momento.

Figura 14 - Sala de Atendimento da Educação Especial



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A Instituição conta com uma secretaria (espaço) para organizar o acervo de documentos dos alunos.

Figura 15 - Secretaria



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Apesar de havermos solicitado, a direção da escola não apresentou/ localizou o Projeto Político e Pedagógico (PPP) deixando-nos em dúvida se de fato, possuía algum. Questionado a esse respeito o diretor Geral, informou que a não existência se dá em função da escola não tem ainda um documento de sua criação, fornecido pela Secretaria de Educação do Maranhão. Disse, ainda que existe, apenas, a Resolução nº 125/90 que dispõe sobre o reconhecimento do antigo ensino de 1º grau. Todavia, consideramos que isso não se justifica não possui um PPP, haja vista que este documento é construído coletivamente por todos os sujeitos pertencentes direto e/ou indiretamente envolvidos na escola.

Assim, consideramos que apesar da não existência do documento que fundamenta a criação da escola, o Projeto Político Pedagógico pode ser construído com os documentos existentes e eventualmente ter a possibilidade de ser construído com os documentos baseados em investigações. Dessa forma, concordamos com a autora Veigas (2002, p.2) quando afirma que as ações não devem ficar atreladas apenas às orientações de administrações centrais. Vejamos:

Isso significa uma enorme mudança na elaboração do projeto político pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência do dia a dia de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja, o Ministério da Educação, a secretaria da Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

## **7.2 Análise e Interpretação dos Sujeitos da Pesquisa**

### **7.2.1 As observações**

Ao iniciar a pesquisa observamos que esta não é uma tarefa fácil. Uma vez que pesquisar propõe o domínio de técnicas, tanto em relação ao seu conhecimento quanto ao seu desenvolvimento. Segundo Demo (1997) o processo de construção de uma pesquisa na área de ciências sociais deve ter a qualidade formal e qualidade política. Isto implica primeiramente aos domínios técnicos de uma pesquisa (saber escrever, interpretar dados, articular a teia teórica com a teia prática, etc.). E a segunda refere-se à capacidade que deve ter o pesquisador em fazer uso da pesquisa em prol de uma conscientização da sua utilização em favor de si e para outras pessoas.

Conforme Bartelmebs (2010, p. 2), “observar é poder ver e compreender uma situação, é tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma reposta

dada pelo sujeito da pesquisa”.

Com isto descrevemos em páginas anteriores que a observação se constitui um instrumento essencial para iniciar a pesquisa. Assim, abordaremos Gressler (2003, p. 170), quando refere que: “A observação é de suma relevância nas ciências. É dela que depende o valor de todos os outros processos. Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido a simples conjectura e adivinhação”. Sendo assim, para não cairmos em adivinhações ou pré-noções, típicas do senso comum, realizamos várias observações durante os meses de fevereiro e abril, todas as segundas-feiras, realizamos dez exercícios de observação não participante e nos meses de maio e junho de 2019, totalizamos oito observações participantes.

Metodologicamente nos propomos os seguintes passos: primeiro realizamos um survey<sup>21</sup> no espaço escolar observando o entorno da escola, a questão do acesso à mesma e dos equipamentos culturais em seu entorno. Dentro da escola observamos o número de salas, a existência e uso de biblioteca e sala de informática, as condições estruturais do espaço, as salas de professores e direção, evidenciando assim os aspectos físicos. Esta observação permitiu podermos verificar relações institucionais estabelecidas entre a direção, os docentes e discentes e a forma como são elaborados os planos de ensino.

Acrescentamos que na presente subseção descrevemos, somente, os aspectos das aulas da docente de Sociologia, objeto de pesquisa bem como os planejamentos de ensino, da mesma.

Diante disso, passaremos a descrever as observações realizadas na Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis.

Como dito anteriormente, a Escola Maria Firmina dos Reis não possui um PPC, entretanto tivemos acesso a um documento que na ausência desse. Atualmente a escola opera com dois documentos: o Plano de Ação Gestão 2019<sup>22</sup> e a Proposta Pedagógica<sup>23</sup>, esta última não trata da questão curricular da disciplina, somente sobre a carga horária. Este instrumento trabalha as ações de devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Cientes do uso do Plano de Ação Gestão, solicitamos à Coordenação Pedagógica da Escola acesso ao mesmo bem como aos planos de ensino da professora

---

<sup>21</sup> Técnica de pesquisa em que se realiza um levantamento de caráter geral acerca de um determinado universo de pesquisa.

<sup>22</sup> Ver Apêndice J.

<sup>23</sup> Ver Apêndice L.

de Sociologia para que observássemos como e se incorporavam os elementos sobre a questão da Aprendizagem Colaborativa, especificamente nos temas sobre o conteúdo do currículo mínimo da disciplina.

A análise do plano de ação escolar da professora de Sociologia é importante na medida em que se constitui em um instrumento relevante no processo pedagógico, ou seja, é o momento que o docente descreverá as ações que poderão ser desenvolvidas. Ratificando esse premissa, Vasconcellos (2006, p. 11) infere que

Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança.

Nosso objetivo ao solicitar tais documentos tem relação com o interesse sobre a forma de abordá-los uma vez que pudemos constatar que a matriz curricular do 1º ano do Ensino Médio, contempla os temas sobre Senso Comum e Conhecimento Científico, obrigatoriamente, como preconiza o Referencial Curricular de Sociologia proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão SEEDUC/MA. (Apêndice F).

O Plano de Ação da disciplina, como destacamos anteriormente, segue as orientações da SEEDUC/MA e contempla todas as abordagens sociológicas.

Verificamos também que a professora regente da disciplina descreve em seu plano de ensino a temática sobre o Senso Comum e Conhecimento Científico, sendo que a mesma trabalha tal tema relacionando-o aos Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política (as três áreas que compõem as Ciências Sociais). É enfatizado que o objetivo geral das Ciências Sociais no Ensino Médio é dotar o aluno dos conhecimentos específicos (conceitos e métodos) das disciplinas citadas, visando ao exercício pleno da cidadania. O mesmo documento afirma ainda que:

[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. (Id. Ibid., p. 36).

Observamos que, apesar de não formada na área das Ciências Sociais, a professora regente demonstra um interesse em discutir temas candentes abordado pela disciplina como a questão do preconceito racial, por exemplo, não reduzindo essa

abordagem apenas à datas comemorativas mas trabalhando-o durante todo o ano letivo uma vez que ninguém é negro, indígena ou mulher, somente para citar alguns exemplos, apenas por um dia, mas durante todo ano, todos os dias de sua vida.

No contexto de nossas observações no plano de ensino da professora de Sociologia, também nos interessamos em observar o uso do livro didático em sala de aula pois este é um instrumento muito significativo para abordarmos a questão dos limites entre o Senso Comum e o conhecimento Científico. Devemos levar em consideração que os jovens já possuem contato com determinadas leituras pertencentes ao campo das Ciências Sociais antes de entrar para o Ensino Médio, mesmo que de forma atravessada pelos diversos conteúdos presentes em outras disciplinas. Além disso, a aprendizagem dos jovens também sofre a interseção das diversas experiências formativas fora da escola, nos grupos de pares, nas instituições religiosas, nas organizações políticas, na família etc. Nesse sentido, de acordo com Costa (2000, p. 90) afirma que

Protagonismo juvenil, é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igreja, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido amplo, através campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sociocomunitário.

No dia 08 de maio de 2019, fizemos a observação no 1º ano do Ensino Médio da turma 100. Nesse dia a professora solicitou que os alunos abrissem o livro para correção do exercício que tinha como objetivo analisar a resolução dos exercícios para a avaliação Bimestral. Durante o recebimento dos exercícios alguns alunos não entregaram, outros entregaram e uma pequena minoria estava fazendo em sala de aula para ser entregue. Diante dessa situação percebi que durante a metodologia adotada pela professora verifiquei que o comportamento dos alunos (as) apresentam desafios no que diz respeito à fronteira entre disciplina e limites dentro do espaço da sala de aula, além da adesão ao ato de realizar as tarefas.

Esse pensamento é corroborado por Anastasiou (2006, p. 14) que aborda a relevância de entender um pouco melhor quem são os alunos enquanto pessoas com sonhos, aspirações e até desesperanças, pois dessa maneira serão planejadas atividades nas quais eles se sintam convocados a “fazer aulas” com o professor.



Nesse sentido, Gasparin (2001, p. 8) nos lembra que

São jovens que vivenciam a paixão, o sentimento, a emoção, o entusiasmo, o movimento. Anseiam por liberdade para imaginar, conhecer, tudo ver, experimentar, sentir. O pensar e o fazer, o emocional e o intelectual, estão entrelaçados, de maneira que estão inteiros em cada coisa que fazem

Com estas observações senti a necessidade de planejar junto com a professora um filme para os alunos no sentido de possibilitar uma nova maneira de pensar e entender a Sociologia através de uma opção interessante e motivadora que não seja meramente ilustrativa e nem substitua o professor, mas, que seja um momento crítico e reflexivo de aprofundamento disciplina.

Com isto, utilizamos como material didático “O Substituto”. Um filme de 2011, que retrata uma escola com problemas e o impacto com a chegada de um professor novo cujo trabalho transforma a vida dos alunos, inspira os colegas e faz do mundo de todos um lugar melhor e ao mesmo tempo, encontra muitas reflexões enriquecedoras, que podemos nos fazer enxergar possibilidades e perspectivas para uma vida mais humana.

Figura 16 - Filme “O Substituto”.



Fonte: Google Imagens

Durante abordagem do filme<sup>24</sup> cuja exibição aconteceu na Biblioteca, a professora me permitiu conduzir a atividade. Observei que alguns alunos estavam assistindo, outros alunos no celular e outros dormindo. Apesar disso, pensando em fazê-los participar do processo fiz vários questionamentos e orientei para que os estudantes os

<sup>24</sup> O site disponível em <http://www.youtube.com.br>.

respondessem em grupos, assim se ajudariam mutuamente. Para alcançar um melhor resultado, os dividi em grupos nos seguintes aspectos: Grupo do Fundão (Não estava assistindo); Grupo do Meio (Estava com celulares); Grupo da Frente (Estavam assistindo) e Grupo do Paredão (Estavam dormindo). Contudo, exerci minha liderança mesclando-os, assim seria possível que se auxiliassem. Solicitei que cada equipe elaborasse perguntas sobre o filme, que nós debateríamos. No trabalho coletivo o conhecimento ocorreria por meio de troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões e problemas. O enfoque fundamental é o processo, na percepção de que o sujeito, e espaço escolar o aluno, seriam privilegiados em sua forma de pensar adquiridos durante a exibição do filme.

Essas ideias são compartilhadas por Palloff e Pratt (2002, p. 156):

Quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes. Assim, o trabalho colaborativo facilita o desenvolvimento da aprendizagem de um grupo quanto a sua importância na obtenção dos resultados desejados.

Essa primeira experiência, nos mostrou que a Aprendizagem Colaborativa poderia contribuir para o ensino de Sociologia, especialmente no 1º ano do ensino médio em que esses conceitos subjetivos estão sendo apresentados pela primeira vez.

Uma vez que nossa premissa parecia ser acertada, começamos a coletar os dados para o desenvolvimento da pesquisa. Foi utilizado um questionário semiaberto, composto por uma sequência de questões, com perguntas objetivas, relevantes e esclarecedoras do tema em questão.

Para a pesquisa na escola foi elaborado um questionário aplicado junto aos 33 alunos da disciplina e que concordaram em participar da pesquisa. Os dados obtidos serviram de suporte para as análises realizadas.

Em relação a faixa etária a turma apresenta um padrão. A exceção de uma estudante que estava fora da faixa para o turno matutino, pois tinha a idade de 20 anos. Fato que foi comunicado e a escola procedeu à correção do mesmo.

Ao observarmos os dados coletados com os/as alunos/as sobre a questão da idade verificamos que a faixa etária está localizada entre 16 e 17 anos e em relação ao número total de estudantes identificamos 20 meninos e 13 meninas.

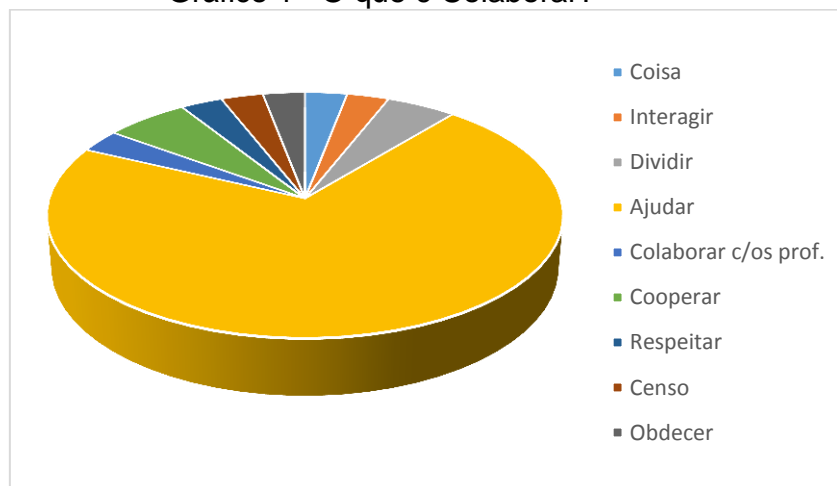
Em relação a formação dos responsáveis dos estudantes percebemos que a maioria têm 20 % do Ensino Fundamental Incompleto, e 11% do Ensino Fundamen-

tal Completo, enquanto 34% têm Ensino Médio Completo, 21% têm Ensino Médio Incompleto e uma pequena minoria apresenta 3% do Curso Superior Completo e 11% da maioria apresenta o Curso Superior Incompleto.

Nos dados da pesquisa verificamos que o número entre as mães dos/das estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental era 21% do total. Uma minoria conseguiu terminar o Ensino Fundamental completo, cerca de 9%. Em relação ao Ensino Médio Completo atingem em média 34%, 18% ao Ensino Médio Incompleto, enquanto ao Curso Superior Completo chega em torno de 15% e 3% ao Curso Superior Incompleto. Outra questão que agregamos foi em relação à moradia. Ao perguntarmos sobre esse aspecto, o local mais referenciado foi o bairro Alto do Calhau com 28%, e em seguida o Vinhais com 19%, Cantinho do Céu com 10%, o bairro do Recanto do Vinhais com 16%, os demais bairros respectivamente com 3% Bambuzal, Araçagy, Cohama e Cidade Verde, Vicente Fialho com 9% e Não Informaram com 3%.

Contudo, o foco mais interessante diz respeito a Aprendizagem Colaborativa. Sentimos a necessidade de levantarmos dados que inferisse conhecimentos prévios em que os/as alunos tinham sobre o objeto de estudo da pesquisa. Apresentaremos em forma de gráficos.

Gráfico 1 - O que é Colaborar?

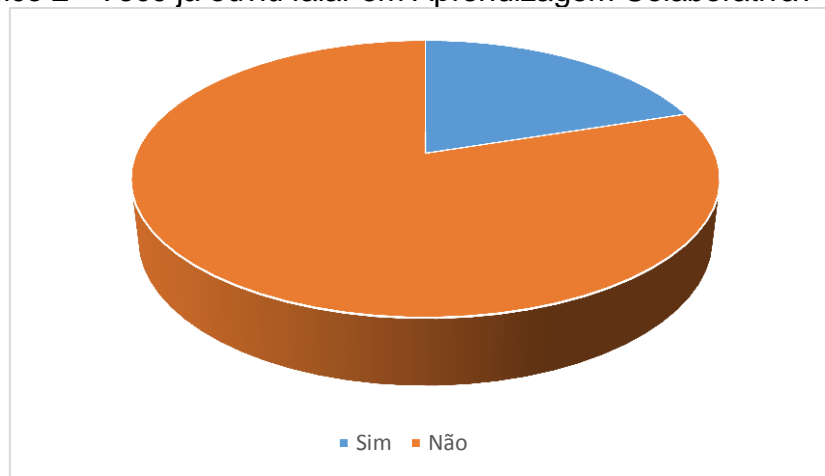


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Para adentrar no objeto da nossa pesquisa problematizei junto aos/as alunos(as) o significado de Colaborar? Nesse questionamento observei que a maioria responderam ajudar com 71%, e em seguida cooperar com 6%, dividir com 5%, respectivamente colaborar com os professores, respeitar, censo, obedecer, coisa e interagir com 3%. Esses dados são significativos para construção da abordagem da nossa

temática para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

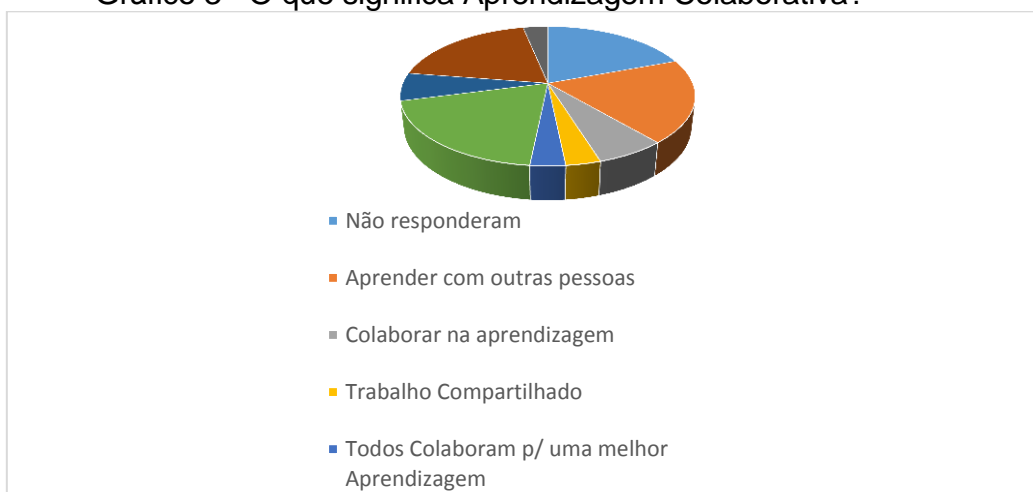
Gráfico 2 - Você já ouviu falar em Aprendizagem Colaborativa?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Na abordagem desse questionamento verificamos que a maioria dos/das estudantes responderam que sim com 80% e 20% a minoria responderam que não. Isto possibilitou, levantamentos de dados para poder reforçar a possibilidade de trabalharmos colaborativamente de forma compartilhada a construção do conhecimento pois mesmo que não dominem o conceito, e nem é essa a proposta, a palavra em si, é inserida no campo cognitivo e a práxis se torna menos propensa à entaves do ponto de vista do léxico.

Gráfico 3 - O que significa Aprendizagem Colaborativa?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Dentro do objeto da pesquisa verificamos que os/as alunos (as) responderam respectivamente “aprender com outras pessoas”, “aprender alguma coisa”, “aprendendo e colaborando” com 18%, e em seguida “não souberam responder” tam-

bém com 18%. 6% responderam “ajudar as pessoas e também colaborar na aprendizagem”, os demais 3%, disseram “alunos colaborando com os professores”. 100% referenciaram que a Aprendizagem Colaborativa significa “todos colaboram na aprendizagem e trabalho compartilhado”.

### 7.2.2 Vozes dos/as docentes

Antes de iniciarmos o desenvolvimento de nossas interpretações dos dados, consideramos de suma relevância a descrição dos perfis entrevistados. Acrescentamos por motivos sigilosos não vamos revelar os nomes verdadeiros, e sim preferimos usar nomes fictícios garantindo o anonimato da pesquisa.

A Professora Antônia possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. É Especialista (Pós-Graduação) em Psicopedagogia. Trabalha na Escola há 04 anos.

A professora Ângela possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. É Especialista (Pós-Graduação) em Supervisão Escolar. Trabalha na Escola mais de 03 anos.

O professor Arnaldo é Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão. É Mestre em Gestão Educacional. Trabalha mais de 03 anos na Escola.

No dia 2 de dezembro de 2019 foi realizado a entrevista com os sujeitos da pesquisa. Sendo assim, iniciamos nossa entrevista perguntando aos/as entrevistados/as suas opiniões a respeito do que entendiam sobre conhecimento. Vejamos suas respostas:

Quadro 5 - Entendimento sobre o Conhecimento.

SUJEITOS	RESPOSTAS
ANTÔNIA	“Trabalhar os conhecimentos é Trabalhar Movimentos Sociais; Trabalhar Meio ambiente relacionados para a realidade dos alunos na sala de aula”.
ANGELA	“Resultado de experiências acumuladas”.
ARNALDO	“Tudo aquilo que foi acumulado durante a história da humanidade no que diz respeito a busca, a inovação a algo que soma com a vida das pessoas, tudo que é novidade no campo do estudo da pesquisa gera conhecimento”.

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

De acordo com as respostas dos entrevistados/as, percebemos que a grande maioria tem entendimento a respeito sobre o conhecimento, no entanto, esses conteúdos são explorados superficialmente no livro didático adotado pela escola. Segundo Hengemuhle (2014, p. 64) o desafio maior é tomar nas mãos os programas curriculares e ser capaz de classificar o que é um ou outro, para organizar e desenvolver a prática pedagógica que ascenda o estudante do senso comum ao conhecimento científico.

Em continuidade à entrevista perguntamos aos/as entrevistados/as o que eles sabem sobre os Referenciais Curriculares Estaduais de Sociologia proposto pela Secretária Estadual da Educação e Cultural do Maranhão/SEEDUC-MA. Apesar de apenas caber, à professora regente, nessa circunstância, a obrigatoriedade sobre esse conhecimento, é interessante perceber o entendimento que se tem sobre essa área.

Quadro 6 - Entendimento sobre Referências Curriculares Estaduais de Sociologia

SUJEITOS	RESPOSTAS
ÂNGELA	“Não sabe.”
ARNALDO	“Profundamente não, não vou dizer que conheço, conheço os princípios gerais até os princípios filosóficos são para todos, então a sociologia como ciência social, pois tem o caráter político fundamental no que diz respeito, a formação, pensamento, estudo do meio e as inter-relações entre as pessoas e entre grupos sociais, então isso dá uma orientação básica para esses princípios gerais”.
ANTÔNIA	“Sinceramente, eu não trabalhava com a disciplina Sociologia, pois passei a trabalhar esta disciplina este ano, como só eu que leciono a disciplina, o Estado dá pra gente alguns autores para que possamos trabalhar esses autores, como não é uma coisa obrigatória, posso muito bem mudar os conteúdos da disciplina Sociologia e assim como os conteúdos sobre conhecimentos, posso trabalhar esses currículos que o aluno traz de fora”.

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

O quadro de respostas aponta que minoria dos/as professores/as não conhecem os Referenciais Curriculares Estaduais de Sociologia. Apenas a professora Antônia que utiliza pouco o documento norteador em suas aulas. Mencionamos anteriormente, que a professora em seu Plano de Ação, contempla as propostas da SEEDUC/MA sobre os conteúdos de Sociologia. Entretanto, na experiência empírica ela, os utiliza pouco. Tanto o Arnaldo, quanto a Ângela afirmaram que não tem conhecimento

do referencial de Sociologia.

Consideramos que o Referencial Curricular de Sociologia é um documento de suma relevância para o fortalecimento da legitimidade da disciplina no Maranhão e no Brasil. Assim, planejar as aulas de Sociologia a partir das concepções deste documento, é possibilitar aos alunos/as uma valorização e entendimento dos conhecimentos específicos na abordagem que serve para identificar as variações culturais presente em nosso cotidiano.

Nesse sentido, o Referencial Curricular de Sociologia, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Sociologia, tem por finalidade orientar os docentes por meio da regulamentação de alguns fatores fundamentais referentes a cada disciplina. (MARANHÃO, 2010).

No processo da relação ensino-aprendizagem, torna-se necessário que os docentes organizem suas atividades por meio de seus planejamentos para que possam implementá-las. Assim, perguntamos aos/as entrevistados/as sobre a importância do repertório do currículo de Sociologia na Educação Básica. Eis suas repostas:

Quadro 7 - A importância do repertório do currículo de Sociologia na Educação Básica

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>ÂNGELA</b>	“Altamente relevante, pois orienta o estudante a fim de que ele se perceba agente no processo de aprendizagem, não apenas um mero expectador e receptor.
<b>ARNALDO</b>	“A grande importância da Sociologia é fundamental na formação do cidadão, a Sociologia é um desses componentes porque justamente resgata a historicidade sociológica do homem em relação a sua historicidade, a sua evolução, então é fundamental que nossos alunos e nossos jovens de modo geral que compreenda a evolução e como se dá a inter-relações hoje na questão ao poder, na formação política, na questão da evolução até porque eles precisam superar a questão da influência midiática incluído no poder construído para isso, esse currículo precisa ser vivo, precisa expressar essa concepção de vida da importância social e do papel social de cada cidadão”.
<b>ANTÔNIA</b>	“ O senso comum é um dos repertórios da disciplina sociologia, pois é o conhecimento que o aluno já traz, ou seja, as experiências, temos que trabalhar a realidade desse aluno, isto é, sabemos que a maior parte principalmente, onde a Escola Maria Firmina dos Reis, está localizada temos alunos na área de risco, com isto, temos que trabalhar

	com eles conteúdos tais como: Violência Doméstica, Violência Urbana, Sociedade, com isso, temos que trabalhar a realidade desses alunos para dá uma segurança para eles aprenderem lá fora para poder se defender”
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

De acordo com as respostas dos/as entrevistados/as, todos/as foram unânimes em afirmar a relevância do repertório do currículo de Sociologia na Educação Básica.

Sabemos que na Educação Básica, na LDB nº 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio:

A construção do educando, evidenciando, em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário.

Perguntamos aos/as entrevistados/as como a Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis poderia desenvolver projetos que trabalhasse os conteúdos do repertório de Sociologia. As respostas foram as seguintes:

Quadro 8 - Entendimento sobre como U.I. Maria Firmina dos Reis poderia desenvolver projetos que trabalhasse os conteúdos do repertório de Sociologia

SUJEITOS	RESPOSTAS
ÂNGELA	“Cheguei a escola no segundo semestre e o único projeto que acompanhei foi “saberes e sabores do Maranhão” onde a função social da escola foi abordada”.
ARNALDO	“Temos usado muitos temas sociais por exemplo: Questões de Ética, Questões Ambientais, Questões sobre Relações de Gênero, todas estas temáticas têm um fundo sociológico importante então, elas são trabalhadas nesse contexto de trazer para reali-



	dade dessa intervenção”.
<b>ANTÔNIA</b>	“A Unidade Maria Firmina dos Reis há três anos vêm trabalhando projetos, por exemplo projeto: “Escravo nem pensar” é um projeto da região Nordeste onde esse projeto aborda “comércio”, “escravo” que aqui mesmo no Maranhão na lavoura de cana de açúcar percebemos que ainda tem muitas pessoas que ainda trabalham enganadas que pensam que vão mudar de vida e chegam em um determinado lugar e se tornam escravos e tantos outros projetos em prol de mostrar a realidade aos alunos”.

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

O quadro de respostas aponta que todos/as professores/as consideram relevantes desenvolver projetos relacionados ao repertório de Sociologia. Apesar da professora Antônia enfatizar que a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão pré-determina os projetos que devem ser desenvolvidos e aplicados na escola, ela considera relevante.

Os (as) professores (as) destacam em suas repostas diversas ideias de projetos nas diferentes linguagens na forma de promover a valorização da cultura maranhense.

Trabalhar com projetos no ensino de Sociologia, é uma forma bem desafiadora, pois poderá desencadear no/a educando/a um olhar indagador investigativo.

Desenvolver projetos com temática sobre Senso Comum e Conhecimento Científico na disciplina Sociologia, é possibilitar ao/a aluno/a uma identidade social enquanto cidadão. Assim, promover projetos no âmbito escolar que se evidencie autores da sociologia clássica e sociólogos da atualidade, é oportunizar aos/as alunos/as uma compreensão sobre características pessoais e contribuições de cada autor, além da compreensão da diversidade cultural.

Em continuidade à entrevista perguntamos aos/as entrevistados/as, como a Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis tem promovido formações continuadas. E qual sua abordagem. Vejamos suas respostas:

Quadro 9 - Entendimento sobre como a U. I. Maria Firmina dos Reis tem promovido formações continuadas. E qual sua abordagem

SUJEITOS	RESPOSTAS
ÂNGELA	“Nesse segundo semestre, não”.
ARNALDO	“Esse é um desafio por que nós professores cometemos um grande equívoco no que diz respeito essa atividade cada um tem sua visão social, embora não seja igual mas essa abordagem temos um esforço de não atender essa comunidade, por que essa comunidade é que pode dá uma identidade mais clara, mais sensível no que diz respeito a intervenção do cidadão na formação continuada”.
ANTÔNIA	“A Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis não proporciona uma formação continuada aos professores de Sociologia e sim as outras áreas”.

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

De acordo com as respostas dos (as) entrevistados (as), todos(as) responderam que a escola nunca ofereceu formação continuada para os(as) professores. Isso reforça nosso papel enquanto pesquisadores, na contribuição da democratização do conhecimento socialmente produzido. Mesmo que a nossa pesquisa não se configure como uma formação continuada, o simples contato com a pesquisa, novos conhecimentos, novas abordagens, outras epistemologias, concorrem para promover, mesmo que de forma tímida, um diálogo entre a universidade e a escola básica.

Dentro dessa, perspectiva o PNE (BRASIL, 2001, p. 95), trata da formação continuada de professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de ensino Superior. (BRASIL, 2001, p. 40)

Encerrando nossa entrevista, perguntamos quais são os desafios de se trabalhar os conteúdos do Ensino Médio na Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis. Assim disseram:

Quadro 10 - Entendimento sobre quais os desafios de se trabalhar os conteúdos do Ensino Médio na U. I. Maria Firmina dos Reis

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>ÂNGELA</b>	“Motivar professores a repensar, rever e modificar (quanto necessário) suas práticas; Motivar os estudantes a buscarem adquirir conhecimentos compreendendo a importância do currículo; Promover eventos científicos-culturais.
<b>ARNALDO</b>	“ Os desafios são muitos o primeiro passo seria a preparação do professor, a maioria dos nossos professorados têm uma formação antiga, ou seja, tradicional, então esse rompimento com o tradicional não é jogar tudo isso na lata do lixo mas também é estar antenado com os novos valores, novos desafios e uma nova concepção de sociedade, e unir novos horizontes colocado pela questão social, então precisa muito dessa ação pela maior que seja a evolução tecnológica que tenhamos é importante que compreenda o seu papel social mediante as tantas informações, tantos conhecimentos e tantas riquezas colocando com as relações com as tecnologias e com as análises sociais”.
<b>ANTÔNIA</b>	“O desafio é maior na falta de materiais que a rede estadual não têm para dar suporte aos professores em trabalhar em sala de aula, por exemplo uma biblioteca e nem um laboratório de informática para trabalhar com os alunos”.

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

Todos (as) os (as) entrevistados (as) destacaram os desafios em se trabalhar os conteúdos do ensino médio na Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis. A coordenadora Pedagógica afirmou que os/as docentes de Sociologia e outras disciplinas precisam repensar, rever e modificar (quanto necessário) suas práticas educativas de forma a contemplar os temas sobre Senso Comum e Conhecimento Científico. Concordamos com a coordenadora pedagógica da necessidade que os/as professores/as precisam ter formações continuadas para contemplar essa temática na matriz curricular da Educação Básica e esperamos que nossa pequena contribuição possa ajudar nesse propósito.

Corroborando com isso, a mais recente reforma do Ensino se instaura pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e a formação de professores ganha um capítulo próprio:

Art. 67 – os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999c, p. 131).

Em consonância a isso Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática”.

Nesse sentido, o professor tem a clareza de ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que os alunos trazem para a sala de aula saberes prévios. O que o professor deve saber que em sua prática é que é necessário explorar a bagagem do seu alunado, pois eles têm conhecimentos que precisam apenas ser aperfeiçoados. Se propondo e se flexibilizando para modificar suas práticas metodológicas.

A qualificação dos profissionais de educação na perspectiva do repertório do ensino de Sociologia é relevante para romper barreiras de preconceito e qualquer tipo de discriminação presente em sala de aula. No que se refere as aulas de Sociologia, trazer a temática do senso comum e conhecimento científico, é proporcionar ao/a aluno/a um conhecimento investigativo que perceba criticamente a realidade social e possa comprometer com sua transformação.

Outro fato importante mencionado pela professora Antônia acerca dos desafios encontrados ao se trabalhar com a temática dos conteúdos do ensino de Sociologia diz respeito aos poucos recursos destinados as escolas públicas maranhenses.

Acreditamos que a professora de Sociologia devem proporcionar aos/as alunos/as a essência do desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos.

### 7.3.3 Vozes dos/as discentes

O instrumento adotado que utilizamos foi o questionário. As interpretações derivam de tabelas estatísticas, promovendo um diálogo entre ambas perspectivas. Nesse sentido, realizamos uma interpretação quanti-qualitativa (SAMPLIERI, CALLADO, LUCIO, 2013).

Esse processo se constituiu de 33 questionários de estudantes que responderam às questões propostas. Nesse momento obtivemos um percentual de 85% reti-

rados de um universo de 39 discentes. Contudo, com o decorrer do desenvolvimento da pesquisa, observamos que, de fato, conseguimos 100% uma vez que os 6 questionários que não retornaram resposta, implicava em indivíduos que abandonaram o curso. Apesar dessa triste constatação, do ponto de vista da adesão, revelou-se significativo já que todos os que ficaram, concordaram em participar.

Iniciamos descrevendo alguns dados da tabela de identificação. Para tal, constaram as seguintes informações ou variáveis: Idade; Gênero/Sexo; Cor/Raça e Renda Familiar. Assim, passaremos a mostrar e interpretar os resultados das variáveis.

Tabela 1 - Quantidade de discentes por Gênero/Sexo

<b>Gênero</b>	
Masculino	61
Feminino	39

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

Como vemos a quantidade maior dos/as estudantes participantes da pesquisa foi do gênero masculino, representando 61%. Enquanto o gênero feminino foi de 39%. Esses números diferenciados refletem que a evasão nessa unidade é maior entre o gênero feminino. Também em relação aos faltosos no dia da aplicação do questionário, de igual forma é mais expressiva para o gênero feminino.

Tabela 2 – Gênero / Sexo e Cor / Raça.

<b>MENINOS</b>		<b>MENINAS</b>	
NEGRO	6	NEGRA	3
BRANCO	1	BRANCA	3
PARDO	8	PARDA	5
INDÍGENA	0	INDÍGENA	0
AMARELO	0	AMARELA	0
OUTRO	0	OUTRA	0
NÃO RESPONDEU	1	NÃO RESPONDEU	0

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

A tabela mostra que a percepção pessoal em relação ao quesito cor/raça<sup>25</sup> predominante entre os dois gêneros foi a parda, sendo que 8 alunos/as para o gênero masculino e 5 alunos/as para o gênero feminino. As raças negro e branco teve um percentual maior de 6 alunos/as em relação ao branco que foi 1 aluno/a. Todavia, no gê-

<sup>25</sup> Evidentemente não preconizamos “raça” no sentido biológico, mas sociológico do termo. A percepção pessoal, nesse sentido, especialmente em um trabalho que busca mapear o senso comum e o conhecimento científico e sua percepção de agentes co-formadores do conhecimento em sala de aula, é significativa.

nero feminino apresentou uma taxa de 3 alunos/as da raça negra em relação ao gênero masculino que apresentou 6 alunos/as.

Tabela 3 - Renda dos discentes por Gênero/Sexo e Cor/Raça.

RENDA	Alunos Negros	Alunos Brancos	Alunos Pardos
Menos de um Salário mínimo	4	–	–
Entre 1 a 3 Salários mínimos	3	–	5
Entre 4 a 6 Salários mínimos	–	1	1
Mais de 6 Salários mínimos	–	–	1
Não Respondeu			1

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

De modo geral, a faixa de renda dos discentes do gênero masculino concentra-se entre 1 a 3 salários mínimos. A referida renda intensifica-se nos que se identificam como pardos (5). Entre os estudantes que se identificaram como negros a faixa salarial ficou abaixo de um salário mínimo.

Tabela 4 - Renda das discentes por Gênero/Sexo e Cor/Raça.

RENDA	Alunas Negras	Alunas Brancas	Alunas Pardas
Menos de um salário mínimo	2	2	4
Entre 1 a 3 Salários mínimos	1	1	–
Entre 4 a 6 Salários mínimos	–	–	1
Mais de 6 Salários mínimos	–	–	–
Não respondeu			1

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

Nessa tabela nos chamou a atenção um número considerável de famílias das discentes femininas negras (2) e pardas (4) que referem que os responsáveis recebem uma renda abaixo de um salário mínimo. Enquanto, as discentes femininas negras (1) e brancas afirmaram que suas famílias recebem entre 1 a 3 salários mínimos.

Após as descrições das tabelas dos dados de identificação, passaremos a desenvolver as análises e interpretações das respostas dos discentes. Vejamos:

Vimos em páginas anteriores que a disciplina Sociologia por muito tempo experimentou momentos de exclusão e inclusão no contexto curricular no Brasil,

pois não tinha caráter de obrigatoriedade. A Lei nº 11.684/2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos três anos do ensino médio brasileiro. Longe de ter sido um caminho fácil, a disciplina enfrentou inúmeras disputas no âmbito do sistema educacional brasileiro. Durante um longo período de tempo, a Sociologia alternou momentos de obrigatoriedade e momentos em que era tida como disciplina optativa na Matriz Curricular Nacional. Assim sendo, uma certa desvalorização em relação a outras disciplinas persiste.

A “desqualificação” da Sociologia no rol das disciplinas de formação de docentes que, a posteriori podem vir a se tornar professores justamente desta disciplina, mas sem uma formação na mesma, tanto pode ser um complicador quanto uma forma de incentivo à busca da qualificação.

Nesse sentido, no intuito de sabermos se o Ensino de Sociologia, ainda predominava nesta perspectiva, perguntamos aos/as discentes se gostavam da Disciplina Sociologia. Abaixo, a tabela que mostra o percentual de suas respostas:

Tabela 5 - Gosta da disciplina Sociologia

RESPOSTAS	
SIM	32
NÃO	01

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

A grande maioria dos 32 dos/as discentes responderam que gosta da disciplina de Sociologia. Presumimos que essa identificação resulta em relação aos docentes que são formados em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) e outros que não são formados na área que desenvolvem conteúdos que visam conhecimento sociológico e filosófico com a realidade do aluno ao permitir que aluno pense e assume a posição de sujeito do meio social do qual ele faz parte. De acordo com Freire (1980, p. 35), “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para muda-la”.

Partilhamos aqui a percepção de Paraná (2008, p. 40) ao inferir que:

Os conteúdos estruturantes não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígidas, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos-sujeitos da educação escolar e da prática social na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidade locais e coletiva.

Dessa forma, cabe ao/a docente estabelecer um vínculo entre o interesse do/a aluno/a pela disciplina na sua capacidade criativa e inventiva. Sobre o processo de aproveitamento criador dos/as alunos/as, Fleith (2001) explica que o sucesso do processo transformador em qualquer área depende do professor que deve permitir ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista, fazer escolhas; valoriza o que for criativo; não rechaçar o erro, mas vê-lo como etapa do processo de aprendizagem; considera os interesses, habilidades e provê oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo; cultiva o senso de humor em sala de aula; demonstra entusiasmo pela atividade e disciplina que ministra.

Consideramos que o/a professor/a de Sociologia deve repensar sua forma de lidar com conteúdo, superando o modelo fragmentado de educação, de forma transformar significativamente a aprendizagem do/a aluno/a, se propondo, inclusive, a mudar a metodologia, para outra que responda melhor à realidade que se apresenta e que possa desenvolver capacidades criativas e críticas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais destinados às Ciências Humanas e suas Tecnologias podemos encontrar “por que”, “o que” e “como” ensinar em ciências sociais. Segundo os PCNs, o estudo das ciências sociais no ensino médio tem como objetivo geral:

[...] introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, antropologia e Política. [...] Enfatizam-se dois eixos fundamentais em torno dos quais vêm se construindo grande parte da tradição sociológica: a relação entre indivíduo e sociedade, a partir da influência da ação individual sobre os processos sociais, bem como a importância do processo inverso, e a dinâmica social, pautada em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a manutenção da ordem, ou por outro lado, a mudança social (PCNs, 1999, p. 317 e 318).

Nesse sentido, obtivemos respostas animadoras depois das intervenções que nos propusemos ao questionar acerca da importância de estudar o senso comum e conhecimento científico.

Tabela 6 - Importância de se trabalhar senso comum e conhecimento científico

RESPOSTAS	PERCENTUAL
SIM	31
NÃO	02

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

Dos dados coletados no questionário verificamos que 31 dos/as alunos/as consideraram, importante estudar senso comum e conhecimento científico na esco-



la. As justificativas<sup>26</sup> que mais se destacaram foi: “a Sociologia ensina saber sobre a ciência na sociedade e as experiências no cotidiano”. Interpretamos as respostas dos/as aluno/a como a necessidade que a escola enquanto como espaço social de produção de conhecimento e de aprendizagem sistematizado, também é relevante para o desenvolvimento da “aprendizagem de diferentes saberes e de formas de socialização, bem como configura-se como um espaço de construção de normas e valores sociais” (VALE; COSTA, 1994 & GOUVEIA-PEREIRA, 2008).

Deve-se levar em conta que os conhecimentos são entendidos como forma de compreender os fenômenos sociais, sobre as relações que existem entre os indivíduos. Dessa forma, o ensino de Sociologia não deve perder de vista essa situação. O processo de entendimento do que seja o Senso Comum e a sua diferença em relação ao Conhecimento Científico deve não só focar legados, mas também o que está sendo discutido no meio acadêmico.

Assim, trabalhar conteúdos do senso comum e conhecimento científico em sala de aula é mostrar aos alunos/as que aquilo que pode nos parecer “natural” nas relações sociais podem ser “desnaturalizados”, deixando de ser visto como imutável, para ser compreendido como é, algo social, produzido historicamente; ou como diz Wright Mills (1975), para “compreender nosso mundo cotidiano, vamos olhar além dele”.

Continuando com o questionário, perguntamos aos/as discentes sobre a compreensão do senso comum e conhecimento científico. Vejamos as respostas:

Tabela 7 - Compreensão sobre senso comum e conhecimento científico

<b>SENSO COMUM</b>	<b>CONHECIMENTO CIENTÍFICO</b>
Experiência dos outros para descobrir a origem dos outros 10	Que fala sobre ciência 5
É o cotidiano 2	Se baseia em estudos, teorias e hipóteses para se chegar a conclusão 4
Se baseia em fatos 1	Experiências dos cientistas 1

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

De acordo com as respostas (10) dos/as alunos/as compreende que o “senso comum é a experiência dos outros para descobrir as coisas” e em relação ao conhecimento científico (4) têm-se uma “base em estudos, teorias e hipóteses para

<sup>26</sup> A pergunta foi aberta e fechada, ou seja, além de assinalarem SIM ou Não, tinham que justificar a resposta.

se chegar a uma conclusão”. Diante do exposto dos/ alunos/as analisamos as respostas sobre os conhecimentos abordados pela Disciplina Sociologia que instiga compreender os fenômenos do ponto de vista disciplinar, visando rever novas posturas, olhares interpretativos dentro da realidade social.

Dentro dessa perspectiva DCNEM é que se parta de um contexto específico (no caso a realidade do estudante) e a partir disso, que se trabalhem as relações mais gerais, conforme o seguinte trecho:

Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico forma como a realidade se manifesta e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. (BRASIL, 2013, p. 161)

Perguntamos então aos/as discentes sobre as atividades desenvolvida pela professora de Sociologia em sala de aula. Eis, as respostas:

Tabela 8 - Atividades desenvolvidas pela professora de Sociologia em sala de aula

<b>RESPOSTAS</b>	
Política/ Filmes /Debates	5
Tribos / Senso Comum / Idade Média / Racismo	5
Preconceito / Governo	4

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

O percentual ficou praticamente empatado, no tocante as atividades desenvolvidas pela professora de Sociologia em sala de aula. (5) responderam que a professora aborda sobre a temática Política, além de proporcionar as discussões com debates e consolidar esses questionamentos através dos filmes com intuito de explorar os conhecimentos significativos dos alunos/as. Enquanto que outro (5) são abordados temáticas como: Tribos, Senso Comum, Idade Média e Racismo que são temas muitos discutidos entre os colegas de classe durante a aula. (4) são abordados temáticas sobre Preconceito e Governo. Diante das respostas dos/as alunos/as interpretamos que são conteúdos e atividades mediadas pela professora como forma de explorar os conhecimentos propostos traduzidos em práticas e vivências que enriqueçam sua preparação para a vida, para o mundo do trabalho e para construção de valores éticos, morais, de respeito e de responsabilidade social.

Assim, compete ao educador buscar os instrumentos didaticamente necessários para que o aluno obtenha respostas acerca de suas indagações e inquietações.

Para tanto, o professor deve organizar principalmente os conteúdos científicos das disciplinas, além dos conteúdos dos temas sociais, que culminará em um processo de mediação daquilo que o aluno ainda não sabe fazer ou conceber sozinho, para um nível mais elevado de autonomia intelectual. (MARANHÃO, 2014, p. 26).

O último questionamento feito aos alunos/as diz respeito a identificação dos conteúdos de Sociologia que abordam sobre Senso Comum e Conhecimento Científico. Vejamos o percentual das respostas:

Tabela 9 - Identificação dos conteúdos de Sociologia que abordam sobre senso comum e conhecimento científico

RESPOSTAS	
SIM	48
NÃO	52

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

Houve um percentual equilibrado, no que refere-se a identificação dos conteúdos de Sociologia que abordam sobre o senso comum e conhecimento científico. Os alunos/as justificaram em suas respostas que “identificaram muito pouco” dos conteúdos de senso comum e conhecimento científico na matriz curricular presente em seus livros didáticos. Segundo esses alunos há um silenciamento da temática. Sobre isso, (KATO; KAWASAKI, 2011), pontuam a carência de temas com enfoques nos livros didáticos em decorrência, aos conceitos não estarem vinculados ao contexto social que explica a sua origem e as suas repercussões. Francalanza, Amaral e Gouveia (1986 & KATO e KAWASAKI). Fala ainda da ausência da abordagem sobre os conhecimentos que dissertam a respeito do sentido dado aos conteúdos estudados a partir de sua relação com o cotidiano do aluno. Eles justificam a importância dessa relação, pois o conteúdo abordado em um contexto no qual o aluno não se sente ambientado e habituado cria uma primeira barreira ao processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez o equilíbrio presente na resposta dos alunos/as enfatiza a teoria supracitada. Em suas respostas referem que: “acho que não tem essa temática no nosso livro”. Inferimos que o aluno desconhece a existência do conteúdo sobre o senso comum e conhecimento científico no livro adotado pela escola Sociologia para jovens do século XXI da Editora Imperial Novo Milênio. Porém, o referido

livro possui um capítulo que trabalha este tema. Acreditamos que essa desatenção do discente acerca dessa abordagem no livro didático dar-se pela falta de vivência do tema impedindo o aluno de diferenciá-lo ou reconhecê-lo. Isso se dá em virtude de que historicamente pouco se trabalhou em sala de aula conteúdos de senso comum e conhecimento científico, e quando se trabalha é de forma superficial.

Nessa perspectiva, os livros didáticos, de acordo com Meuci (2000, p. 128), são apresentados como bens culturais complexos elaborados num emaranhado de relações sociais complexas. O livro é uma ferramenta cultural, o qual possui o objetivo de auxiliar na construção do saber dos estudantes.

Contudo, o livro, com o auxílio da mediação do professor, possibilita que os/as alunos/as têm oportunidade de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem e se tornarem capazes de refletir criticamente sobre o meio em que estão inseridos.

#### **7.4 Proposta de Intervenção na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis**

A proposta de intervenção, que foi planejada e experienciada no campo da pesquisa, foi feita com base no diagnóstico descrito nas subseções anteriores. Desta maneira, as observações participantes, as conversas informais, a escuta, o diálogo e o planejamento com a professora, as participações nas reuniões da escola, o contato com os (as) alunos (as) foram fundamentais às adequações das ações. Todas essas informações foram perduráveis no diagnóstico realizado na primeira fase da pesquisa.

A proposta de intervenção foi realizada em um Caderno de sugestões Pedagógicas (ver Apêndice M), organizado em Sequências Didáticas, à luz do senso comum e conhecimento científico.

A superficialidade da percepção dos alunos sobre os conteúdos do senso comum e conhecimento científico aparece nas respostas emitidas pelos sujeitos. Por isso construímos um material que trabalhe essas definições que integraram as Sequências Didáticas para aplicabilidade das atividades. Observamos que a rotina escolar se desenvolve ainda baseada em estratégias e conteúdos que não fazem correlação com o processo de construção da identidade dos (as) discentes, talvez por falta de atualização dos conteúdos curriculares ou talvez por falta de formações continuadas que ensejem uma abordagem baseada nos pressupostos da realidade pluriétnica e multicultural presente da escola.

Acreditamos que o Caderno de Sugestão Pedagógica contribuirá para a melhoria das possibilidades de abordagem acerca da dimensão humana. Tal proposta pode ajudar especialmente, mas não exclusivamente, aos docentes que não são licenciados na área de Ciências Sociais que ministram a disciplina de Sociologia na Educação Básica.

### **Sequência Didática como metodologia de ensino**

Conforme descrevemos em páginas anteriores o produto escolhido para a intervenção ou realização das ações para o Caderno de Sugestões Pedagógicas, em forma de Sequência Didática à luz do senso comum e conhecimento científico, descreveremos sobre algumas fundamentações acerca dessas Sequências Didática. Para isso, nos reportamos a Zabala (2007) que a sequência didática é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

Zabala (2007, p. 21-22) descreve seis itens fundamentais para a construção de uma sequência, são eles:

1. As sequências de atividades de ensino/aprendizagem podem indicar a função que tem cada uma das atividades na elaboração do conhecimento de diferentes conteúdos e, portanto avaliar a pertinência ou não de cada uma delas a falta de outra ênfase que devemos atribuir.
2. Papel dos professores e dos alunos – Diz respeito às relações que se estabelecem e que produzem na aula entre professores e alunos e entre alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e vínculos afetivos que estabelecem e que dão lugar ao clima de convivência e fazem com que a construção do conhecimento e as propostas didáticas estejam de acordo ou não com as necessidades de aprendizagem.
3. A forma como estabelece a estruturação dos diferentes alunos e também a dinâmica grupal – Está forma relaciona com a organização social da aula em que os rapazes e as moças trabalham e se organizam convivem, se relacionam e contribuem de forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal e sua formação;
4. A maneira de organizar os conteúdos – Formas organizativas e integradoras;
5. A existência das características e o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos – O papel e a relevância que adquirem nas diferentes formas de intervenção aos diversos instrumentos para a comunicação da informação, para a ajuda nas exposições, para propor atividades, para a experimentação, para a elaboração e construção do conhecimento ou para o exercício e a aplicação;
6. E, finalmente, o sentido e o papel da avaliação, entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem coletados, peça chave para determinar as características de qualquer metodologia. A maneira de avaliar os trabalhos o tipo de desafios e ajudas que se propõem, as manifestações das expectativas depositadas aos comentários ao longo do processo, as avaliações, informais sobre o trabalho em que se realiza, a maneira de dispor ou contribuir com os grupos, são fatores essenciais ligando a concepção que se tem da avaliação e que tem, embora muitas vezes de maneira implícita, uma forte carga educativa que a converte numa das variáveis metodológicas mais contundente.

Trouxemos também outros autores para ilustrar essa perspectiva. Assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83), inferem que a sequência didática é “como o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. Esta metodologia tem por finalidade ajudar o aluno/a a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Diante disso, as sequências didáticas permitem a interdisciplinaridade dos conteúdos, oportunizam os alunos a serem protagonistas na construção do conhecimento e favorecem o uso do tempo e a sequenciação na construção do conhecimento, sem que este ato seja necessariamente uma “camisa de força”. É sem dúvida, uma metodologia que permite desenvolver os conteúdos de modo que os alunos possam aprender e compreender a sua identidade em que o cerca.

Contudo, nesse contexto há uma abrangência de gêneros que a escola poderá utilizar para desenvolver os conteúdos relacionados à Sociologia e ao Senso Comum e Conhecimento Científico. Assim, utilizamos como estrutura de base para elaboração das Sequências Didáticas. Em conformidade com esse esquema, o ensino acontece inicialmente pela apresentação de uma situação referente ao conteúdo abordado. Em seguida, é realizada uma sondagem em relação aos conhecimentos prévios dos alunos/as sobre o assunto, denominado produção inicial. As intervenções realizadas durante a pesquisa são denominadas de módulos, e por fim, é realizada a produção final, que busca demonstrar a evolução da aprendizagem do aluno/a em relação ao conteúdo apresentado.

#### **Sequência Didática 1: O que é conhecimento e conhecimento científico?**

Esta primeira atividade sequenciada foi realizada no período de 18 Março a 15 de Abril de 2019. Teve como recurso didático o filme “O óleo de Lorenzo”, que integra o Caderno de Sugestões Pedagógica. Tem como objetivo principal valorizar a diferença entre conhecimento e como o mesmo pode se tornar conhecimento científico a partir do método, análise, empiria e comprovação. A Sociologia e seus repertórios auxiliam a perceber os diferentes campos de conhecimento e como transitar de um para o outro. Do exposto, escolhemos cinco conteúdos e atividades à luz do Senso Comum e Conhecimento Científico na perspectiva do Referencial Curricular de Sociologia que foram desenvolvidos em sala de aula com a turma do 1º ano do Ensino Médio. Vejamos os conteúdos: O que é Conhecimento e Conhecimento Científico? Conhecendo os teóricos sociológicos, Etnia: o reconhecimento das diferen-

ças, A teoria da democracia racial e O mito da democracia racial. Esses conteúdos foram selecionados para compor a sequência didática, de forma a estabelecer uma dinamicidade em sala de aula, possibilitando a integração professor/a e aluno/a a refletirem sobre como se dá o processo de produção da ciência, muitas vezes omitidos.

Partimos da premissa de que o acesso e o domínio do conhecimento científico são necessários para que o homem, enquanto participante da sociedade, possa compreender os avanços da ciência e se posicionar de forma crítica e autônoma.

Priorizamos nesta Sequência a utilização do recurso didático o filme “O óleo de Lorenzo” como uma forma de explorar o conhecimento sobre a importância da sociologia como ciência que se propõe a teorizar e debater, de forma crítica, determinadas características presentes na construção da própria ciência, em qualquer campo do conhecimento humano. Vejamos:

Figura 17 – Filme “Óleo de Lorenzo”



Fonte: Google Imagens

Essa atividade contribuiu para que a professora percebesse a relevância da disciplina e do papel do sociólogo no campo da ciências humanas. O conteúdo desenvolvido se ateve sobre o senso comum e o conhecimento científico e também o papel do cientista/pesquisador. Assim, foi fundamental iniciar a atividade com um filme e em seguida realizamos um debate com os/as alunos e a professora da disciplina sobre o que pensavam para poder socializarmos as discussões com os estudantes. Nesse processo destacamos os pontos mais relevantes pois, servirão de

referência para a seleção dos recursos bibliográficos ou digitais e, também, fundamento para a instrumentalização discente.

Para melhor explicitar o planejamento de todas as Sequências Didáticas, elaboramos um quadro demonstrativo de cada uma delas.

Quadro 11 - Plano de aula sobre: O que é Conhecimento e Conhecimento Científico?

Como a Sociologia observa esses saberes?

<b>Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis</b>		
<b>Ano:</b> 1º Ano do Ensino Médio	<b>Turno:</b> Matutino	<b>Ano Letivo:</b> 2019
<b>Área de Conhecimento:</b> Sociologia		<b>Duração:</b> 2 aulas – 45 Min.
<b>CONTEÚDO</b>		
❖ O que é conhecimento? O que é conhecimentos Científico? Como a Sociologia observa esses saberes?		
<b>OBJETIVOS</b>		
❖ Discorrer os conceitos basilares da Sociologia;		
❖ Refletir a importância da Sociologia;		
❖ Conhecer a importância do papel do sociólogo na sociedade.		
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>		
❖ Ao iniciar a aula propomos uma reflexão sobre o Filme: “O óleo de Lorenzo fazendo um paralelo com a temática abordada;		
❖ Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado.		
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>		
❖ Data show;		
❖ Notebook;		
❖ Pincel e seus acessórios;		
❖ Quadro Branco;		
❖ Filme.		
<b>AVALIAÇÃO</b>		
❖ A avaliação acontecerá de forma processual e contínua, respeitando o desenvolvimento do pensamento do aluno e realizando a mediação necessária para a construção do conhecimento frente ao objeto de estudo.		
❖ Debate em sala de aula.		
<b>ATIVIDADE SEQUENCIADA</b>		
❖ Organização da sala de aula em círculo, com vistas a possibilitar a roda de debate, o olhar no olho do outro, por parte dos(as) alunos(as) e da professora, oportunizando a materialização de uma relação mais horizontal entre os colegas;		
❖ Levantamentos dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do que sabem sobre o conteúdo abordado, socializando os conhecimentos adquiridos durante as discussões em sala de aula;		
❖ Sistematização do conhecimento pela professora, por meio de exposição dialógica.		

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)



A aula teve por finalidade saber se conhecem a Sociologia, o que sabem a respeito, para que serve essa disciplina, qual a sua importância e que faz o sociólogo no campo das ciências humanas. Após a abordagem do filme “O óleo de Lorenzo” fizemos o debate com os/as alunos/as e também tivemos o acompanhamento da professora, podemos observar que os mesmos não tinham um conceito profundo acerca do conhecimento e da ciência. Nessa oportunidade, problematizamos, a partir da realidade do filme como construir o conhecimento colaborativamente. A Sociologia, que estuda os seres humanos em suas relações recíprocas ajuda a desnaturalizar os papéis sociais demonstrados no filme e os mostra como campos de conhecimento. Bem como, as possibilidades humanas que através do método, estudo e comprovação torna um conhecimento superficial em conhecimento científico. A Sociologia, mostra também as estruturas da sociedade que não são naturais, mas construídas socialmente e portanto, passíveis de modificação.

O objetivo é demonstrar para os estudantes que seus papéis sociais não se restringem a receptores de conteúdos mas de co-produtores de conhecimento em sala de aula.

Nesse sentido, o conhecimento escolar, representado pelo professor, encontra-se em continuidade com o conhecimento comum do aluno. Entendemos, ainda, que o conhecimento comum do aluno, constitui as suas ideias prévias, as quais nem sempre são falsas e são úteis tanto na sua vida prática, como na construção das ideias.

Com base nos debates sobre o filme, as intervenções pautaram-se em ajudar a detectar o conflito inicial entre os(as) alunos(as) acerca do que já conheciam e o que deveriam conhecer. Sempre contribuindo para que percebessem a relevância do novo conteúdo, a sua utilidade, e o seu papel como agente ativo, apoiando e prevendo a sua autonomia. (ZABALA, 2007).

Nessa perspectiva:

As concepções falsas não devem ser destruídas, até porque novos conceitos não são aprendidos de uma só vez, vão sendo incorporados no decorrer de vários processos didáticos, escolares e não escolares. Cabe pensarmos em sua modificação e em sua adaptação, de forma a organizar um campo de validade de uma representação (LOPES, 1999, p. 204).

Em relação ao papel do sociólogo no campo das Ciências Humanas, os alunos foram unânimes de não terem conhecimento o que o sociólogo faz, então percebemos que existem um distanciamento entre os saberes que são produzidos

na Universidade e os saberes adquiridos na escola, ou seja, os pesquisadores/cientistas precisam se aproximar dos ambientes onde trabalham estes profissionais do ensino da educação básica.

Tardif (1999, p. 12) infere que:

Os pesquisadores universitários que desejam estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas.

Diante das respostas dos/as alunos/as abordamos que o papel do sociólogo é fazer pesquisas tanto teóricas como de campo e o seu trabalho ajuda a compreender melhor a sociedade. O objeto de estudo do sociólogo é a organização do homem em sociedade, buscando explicar sua natureza, as estruturas que a compõem e as relações que se estabelecem entre indivíduos e instituições.

### **Sequência Didática 2:** Conhecendo os teóricos sociológicos.

Nessa atividade, o conteúdo desenvolvido abordou sobre conhecendo os teóricos sociológicos. Sentimos a necessidade de explorar o estudo dos autores clássicos da disciplina referida, Karl Marx, Émile Durkheim e Marx Weber pois, percebemos que os/as alunos/as demonstraram desconhecimento dessa temática. Então almejamos dialogar esses conhecimentos para os alunos do ensino médio e como suas teorias com uma forma de contribuir para formação de pessoas mais conscientes da sociedade em que vivem e cientes das possibilidades e responsabilidades de suas ações enquanto agentes sociais e/ou sujeitos históricos e da organização das estruturas da sociedade.

Quadro 12 - Plano de Aula sobre conhecendo os teóricos sociológicos

<b>Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis</b>		
<b>Ano:</b> 1º Ano do Ensino Médio	<b>Turno:</b> Matutino	<b>Ano Letivo:</b> 2019
<b>Área de Conhecimento:</b> Sociologia		<b>Duração:</b> 2 aulas – 45 Min.
<b>CONTEÚDO</b>		
❖ Conhecendo os teóricos clássicos da sociologia.		
<b>OBJETIVOS</b>		
❖ Analisar sobre o conceito de socialização a partir dos clássicos da Sociologia;		
❖ Refletir sobre as relações entre indivíduo e sociedade a partir das teorizações de Marx, Durkheim e Weber.		

<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ É entregue aos alunos individualmente ou em dupla um jogo de Caça Palavras impresso no papel A4, sendo estabelecido um tempo limite para que os mesmos possam identificar no Caça Palavras e responder em seus respectivos lugares as questões. Logo a seguir deve ser discutido os conceitos, relacionando-os aos autores para que fique elucidado o objetivo do jogo;</li> <li>❖ Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado.</li> </ul>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Data show;</li> <li>❖ Notebook;</li> <li>❖ Pincel e seus acessórios;</li> <li>❖ Quadro Branco;</li> <li>❖ Caneta/Lápis e folha de papel A4 com o Caça Palavra Impresso.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ocorrerá como parte da atividade, é realizado um debate sobre como os conceitos estão atrelados aos autores estudados.</li> </ul>
<b>ATIVIDADE SEQUENCIADA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Organização da sala de aula em círculo, com vistas a possibilitar a roda de diálogo e a condução do trabalho pela pesquisadora da atividade, de modo a possibilitar a materialização de uma relação mais horizontal entre os colegas; organização do ambiente com o caça – palavra impresso para oportunizar aos/as alunos/as o contato com informações no campo das relações sociais;</li> <li>❖ Levantamentos dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do que sabem sobre o conteúdo abordado, socializando os conhecimentos adquiridos durante as discussões em sala de aula;</li> <li>❖ Sistematização do conhecimento pela professora, por meio de exposição dialógica;</li> <li>❖ Socialização com os estudantes das informações obtidas sobre Os três clássicos da Sociologia (Caça – Palavra).</li> </ul>

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

Durante a explanação sobre os autores clássicos da Sociologia, verificamos inquietação por parte dos/as alunos/as em saber sobre os teóricos e suas contribuições no campo das ciências sociais. Em consonância com o que vimos discutindo corroboramos a percepção que em trabalhar com os clássicos com os/as alunos/as expressaria um sentimento de inspirações que:

É preciso especificar que é um clássico no âmbito do pensamento teórico, científico, filosófico, pois nesses casos ele se assemelham. Nesse âmbito, um clássico é uma fonte inspiradora inesgotada para análise e explicação da realidade. Trata-se de um saber fundador, original, que abre novas perspectivas e horizonte teórico-metodológicos. [...]. Eles são autores clássicos por serem fundadores, originais, e por isso são fontes inspiradoras. (VIANA, 2013, p. 140).

Utilizamos como atividade um caça-palavra para abordar sobre “Conhecendo os teóricos clássicos da Sociologia”<sup>27</sup> (Apêndice I).

De acordo com Cunha (2004), os jogos são indicados como um tipo de recurso didático educativo que podem ser utilizados em momentos distintos, como na apresentação de um conteúdo, ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo, como revisão ou síntese de conceitos importantes e até para avaliação de conteúdos já desenvolvidos.

Com o uso desse recurso lúdico, após atividade os/as alunos/as manifestaram interesse, interação e participação em realizar a tarefa proposta pois, o caça-palavra estimula ativamente proporcionando uma aprendizagem mais significativa, nas quais eles atuam como protagonistas da própria aprendizagem.

Como a nossa temática é a interface entre senso comum e conhecimento científico, procuramos demonstrar como uma crença geral (senso comum) acerca do conteúdo “Clássicos da Sociologia” pode não somente corresponder à apreensão de conteúdo, mas ser divertido no processo. Aqui demonstramos como a ação metodológica, com preparação pode transformar um conteúdo considerado denso e portanto, difícil em uma tarefa agradável sem a perda da questão cognitiva.

### **Sequência Didática 3: Etnia: o reconhecimento das diferenças**

Esta atividade teve como objetivo refletir com os/as alunos/as e a professora de que forma que a Sociologia contribui com as interpretações dos antagonismos entre etnia e raça. Buscamos através da aprendizagem colaborativa sob do ponto de vista sociológico a temática do racismo e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Esse conteúdo foi relevante pois, na sala de aula foi referido haver uma incidência de bullying, linguagem ofensiva por parte dos/as alunos com seus colegas durante a aula.

---

<sup>27</sup> Este jogo educativo encontra-se no site <http://cafecomsociologia.com/2020/05/jogos-para-trabalhar-em-sala-de-aula.html>.

Quadro 13 - Plano de Aula sobre Etnia: o reconhecimento das diferenças

<b>Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis</b>		
<b>Ano:</b> 1º Ano do Ensino Médio	<b>Turno:</b> Matutino	<b>Ano Letivo:</b> 2019
<b>Área de Conhecimento:</b> Sociologia	<b>Duração:</b> 2 aulas – 45 Min.	
<b>CONTEÚDO</b>		
❖ Etnia: O reconhecimento das diferenças.		
<b>OBJETIVOS</b>		
❖ Ter conhecimento de como se formou o povo brasileiro;		
❖ Identificar as etnias do Brasil;		
❖ Construir a sua identidade como sujeito individual e coletivo.		
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>		
❖ Fazer uma reflexão sobre o texto Mestiçagem da autoria de Antônio da Nóbrega como parte da formação brasileira;		
❖ Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado.		
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>		
❖ Data show;		
❖ Notebook;		
❖ Pincel e seus acessórios;		
❖ Slides do Texto;		
❖ Quadro Branco.		
<b>AVALIAÇÃO</b>		
❖ Debate em sala de aula.		
<b>ATIVIDADE SEQUENCIADA</b>		
❖ Organização do ambiente em sala de modo que a relação entre os pares se torne horizontal, que convide ao diálogo e à participação na construção do conhecimento;		
❖ Realização de levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre etnia, discorrer sobre a diferença entre etnia e raça;		
❖ Reflexão sobre o que etnia e o que é raça;		
❖ Sistematização do conhecimento da pesquisadora por meio da exposição dialógica.		

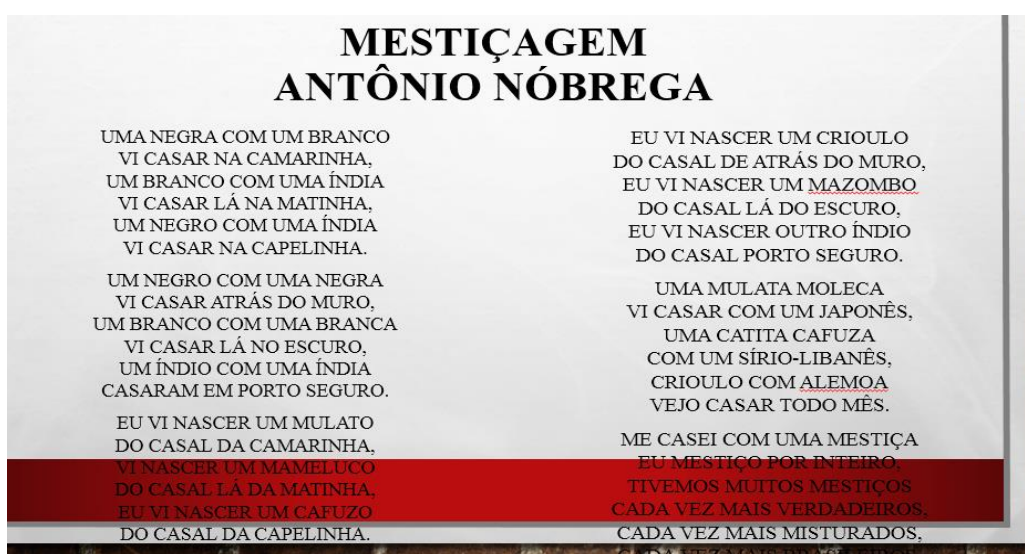
Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)

Essa temática suscitou muitas reações, demonstrando o quanto dialoga com as pertencas identitárias dos estudantes. Durante a intervenção observamos que os/as alunos/as trocavam palavras ofensivas.

Os objetivos específicos das atividades foram desenvolvidos na perspectiva de: conhecer a formação das etnias e o legado da construção das identidades como sujeito individual e coletivo.

Nessa sequência utilizamos os slides com o texto sobre “Mestiçagem” da autoria de Antônio da Nobrega em que foram explorados os aspectos teóricos sobre a etnia e tivemos como levantamento do conhecimento prévio dos/as alunos/as sobre o conceito, histórico de etnia, diferenciação entre etnia e raça. E suas contribuições para o povo brasileiro.

Figura 18 - Slide da aula sobre Etnia: O Reconhecimento das diferenças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Ainda sobre essa atividade percebemos que os/as alunos/as não se identificam em relação a sua etnia, não aceitando-a, talvez por sofrerem bullying e preconceito com seus colegas. Assim sendo, trabalhamos a aprendizagem colaborativa em relação em resgatar o respeito, amor, compreensão e empatia com seus semelhantes.

A avaliação desta Sequência foi realizada com base nas observações do envolvimento dos/as alunos/as com a atividade, da compreensão que tiveram sobre a temática, da relevância sobre as discussões durante a aula. Nesse sentido, nos limitamos a ler os slides com o texto e ouvir as falas dos/as alunos/as e a professora durante a atividade. Alicerçaremos nosso entendimento em Meirelles (2014, p. 8) quando aborda sobre avaliação em sequência didática, e nos remete que:

A avaliação pode ser feita de diferentes formas. A pergunta principal que você tem de responder, ao final de uma sequência, é se os alunos avançaram de um estado de menor para de um maior conhecimento sobre o que foi ensinado. Para isso, vale registrar os progressos de cada estudante, observando como ele se sai nas atividades, desde a sondagem inicial que já é uma situação de aprendizagem até a etapa final. Ao analisar esses registros, fica fácil entender quais foram os avanços dos alunos. Aliado a isso, pense em atividades avaliativas propriamente ditas (...). Essas propostas precisam estar diretamente ligadas ao que você ensinou na sala de aula. Retome os objetivos propostos e prepare uma consigna na qual fique claro os saberes que estão sendo pedidos aos estudantes.

Diante disso, as nossas avaliações foram feitas no processo e tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos/as alunos/as os quais foram registrados para posteriormente, promover uma tempestade cerebral em relação a parte cognitiva acerca do que sabiam, do que precisavam aprender com o auxílio do professor, do que poderiam aprender sozinhos e sempre possibilitando oportunidades para que demonstrassem o que aprenderam a partir das operacionalizações.

Nessa sequência desmistificamos a noção de que apenas os europeus são dotados de conhecimento válido. Destacamos os conhecimentos baseados na tradição oral, no reconhecimento da farmacologia indígena, da filosofia africana, da pedagogia chinesa e japonesa entre outros grupos étnicos não europeus mas que a ciência vem revelando a relevância de tais contribuições.

#### **Sequência Didática 4: A Teoria da Democracia Racial**

Esta sequência foi realizada no período de novembro a dezembro de 2019. Os conteúdos desenvolvidos foram o conceito sobre a democracia racial e a teoria do branqueamento, considerando os conhecimentos que os/as alunos/as tinham sobre a temática abordada. Esse tema foi muito convidativo pois, oportunizou também trabalhar os conflitos existenciais para a construção da identidade dos/as alunos sobre os conteúdos explorados em sala de aula.

Diante disso, foi muito relevante fazer o levantamento do conhecimento prévio, com vistas a perceber como são interpretados e traduzidos essas linguagens que os/as alunos/as que são legados aos alunos e que auxiliam na construção de sua identidade. Esta atividade também fomentou a pesquisa numa perspectiva de discutir com e/em interação com os jovens/alunos, a questão do preconceito racial e o processo de construção sócio histórica deste fenômeno no Brasil e no Mundo.

Quadro 14 - Plano de Aula sobre a Teoria da Democracia Racial

<b>Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis</b>		
<b>Ano:</b> 1º Ano do Ensino Médio	<b>Turno:</b> Matutino	<b>Ano Letivo:</b> 2019
<b>Área de Conhecimento:</b> Sociologia <b>Duração:</b> 3 aulas – 45 Min.		
<b>CONTEÚDO</b>		
❖ A Teoria da Democracia Racial		
<b>OBJETIVOS</b>		
❖ Conhecer sobre a concepção da “Democracia Racial”;		
❖ Compreender o processo de sensibilização de nossos educando sobre a questão da discriminação racial;		
❖ Analisar se o preconceito e a discriminação no Brasil são direcionados exclusivamente aos negros.		
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>		
❖ Durante a aula utilizamos a música sobre Cota não é esmola de Bia Ferreira para que os/as alunos refletisse sobre o racismo no Brasil e também utilizamos imagens publicitária para poder interpretar as diferentes formas de linguagens;		
❖ Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado.		
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>		
❖ Data show;		
❖ Notebook;		
❖ Pincel e seus acessórios;		
❖ Slides de Imagens de Publicidade;		
❖ Quadro Branco;		
❖ Música;		
❖ Caixa de Som.		
<b>AVALIAÇÃO</b>		
❖ Debate em sala de aula utilizando as imagens publicitárias para que os/as alunos tenham a possibilidade de interpretar as diferentes formas de preconceito com o negro.		
<b>ATIVIDADE SEQUENCIADA</b>		
❖ Organização do ambiente em sala de modo que a relação entre os colegas se torne horizontal, que convide ao diálogo e à participação na construção do conhecimento;		
❖ Obtenção de informações sobre a Música (Vídeo) Cota não é esmola de Bia Ferreira;		
❖ Exibição da Música (Vídeo) Cota não é esmola;		
❖ Exposição do conhecimento adquirido sobre a Música;		
❖ Socialização das informações com os colegas e exposição do que sabiam sobre a música.		

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2020)



No dia 11 de novembro de 2019, iniciamos a atividade com o levantamento do conhecimento prévio dos/as alunos/as se sofreram algum tipo de discriminação racial durante a sua vida escolar. A maioria informou que sofreram discriminação racial, outros não lembraram e a minoria não tiveram discriminação racial. Então a Sociologia têm um papel relevante como ferramenta para que o estudante possa refletir de maneira crítica e responsável sobre a realidade complexa em que vive. Consciente de que ao longo de nossa vida todos nós construímos visões acerca do mundo. A Sociologia ajuda a despertar no aluno a necessidade de sistematizar essas visões, tornando-os capazes de compreender, para além das aparências cotidianas, os fenômenos sociais.

Em relação as respostas dos/as alunos/as foi demonstrado que a escola precisa sair da imobilidade no que se refere à inserção no currículo do conteúdo sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena de acordo com a LDB / 96 que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996)

Assim, após ouvir as vozes dos/as alunos/as, apresentamos uma música(vídeo) cuja o título aborda sobre “Cota não é esmola” autoria de Bia Ferreira que retrata a desigualdade que os negros e índios enfrentam para ingressarem nas universidades públicas brasileiras. Observamos que os/as alunos/as ouviram com atenção a música, junto com a professora de Sociologia, inclusive, a maioria cantou e interagiu com seus colegas. Apesar que o wi-fi dá escola estava lento.

Figura 19 - Vídeo da Música.



Fonte: [www.letras.mus.br](http://www.letras.mus.br)>MPB> Bia Ferreira.

Sobre a música, corroboramos com Soares (2008, p. 209) ao dizer que a “utilização da música como recurso didático foi uma constante (...) considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método ‘ouvir e interpretar’”.

Tais considerações nos permitem acreditar que a música pode facilitar a compreensão do aluno, pois estabelece empatia entre autor/compositor e o ouvintes. A empatia é um conceito que ocorre quando todos os sujeitos, no caso exposto, compositores e alunos, se identificam com o contexto, passando a pensar historicamente, ou seja, se colocando no lugar do outro. Segundo Felgueiras (1994, p. 57):

A empatia está associada à simpatia, à projeção de sentimentos, ou, mesmo, à identificação com outros personagens (...). Se empatia for entendida como uma disposição para ter em conta os pontos de vista de grupos que, de um modo diferente de nós, acreditaram, valorizaram e sentiram determinados processos ou eventos, então podê-la-emos também enquadrar, como alguns pretendem, nas atividades cognitivas”.

Com isto, é possível levantar a hipótese de que o aluno, nas situações em que a música é utilizada como recurso didático, se identifica com o assunto, podendo transformar seus conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Durante a intervenção para podermos realizar a nossa avaliação da sequência didática usamos imagens, como possibilidade de avaliarmos o nosso trabalho com os/as alunos/as e a professora pois, permitem à decodificação dos signos que se colocam diante de todos para que sejam interpretados e apreendidos. As imagens são uma forma de interpretar as diversas linguagens que os/as alunos/as

estão sentido no momento. Tanto que a professora da disciplina de Sociologia sentiu-se gratificada com a interação dos/as alunos durante a atividade.

Figura 20 - Imagens de Publicidades

IMAGENS



Fonte: [www.diálogocontraracismo.org.br](http://www.diálogocontraracismo.org.br)

No entanto, é relevante salientar que as imagens que o educador leva para seus educandos não devem ser utilizadas sem fins mas é preciso que sejam escolhidas adequando-as aos objetivos propostos a partir dos conteúdos trabalhados, buscando uma “relação sócio efetiva com a imagem em uma situação de cognição”. (MOLINA, 2007, p. 25).

O envolvimento dos/as alunos/as nas atividades contribuiu para que refletissem sobre os conteúdos estudados, possibilitando mudanças de posturas reflexões sobre a condição no mundo como negro. Isto, foi devido aos seus depoimentos que expressaram a aprendizagem, a desconstrução de conhecimento equivocado e a reconstrução de outro modo de olhar o outro e olhar para si mesmo. Contudo, diante das abordagens e das observações que foram devidamente registradas, é visível a percepção de que é possível construir uma educação sem preconceito.

Também problematizamos as crenças presentes no senso comum acerca da menor capacidade cognitiva em virtude da etnia em detrimento da questão de classe e oportunidade.

#### **Sequência Didática 5: O Mito da Democracia Racial**

Esta sequência realizou-se no final de novembro para o começo de dezembro de 2019. O conteúdo desenvolvido foi reconhecendo o processo historicamente construído e novos pressupostos para a construção de novas práticas pedagógicas.

A identidade e a referência pedagógica são instrumentos importantes para instrumentalização dos/as alunos/as. Precisamos utilizar as situações vivenciadas pelos/as alunos/as em relação a discriminação racial para destacar com exemplos reais o preconceito existente e que muitos dos nossos alunos sofrem no seu cotidiano.

Diante disso, reiteramos a relevância do nosso papel de educador na efetivação dessas questões dentro das práticas pedagógicas, como sujeito de um processo transformador dentro de nossos respectivos espaços de atividades docentes.

Conforme Cavalleiro (2006, p. 38):

A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil, familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamento preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta”.

Devemos então promover uma educação onde ocorra o entendimento das diversidades étnicas, sem ocultar os conflitos existentes, mas problematizando-os, pois somente a partir desse entendimento é que surgirão possibilidades para uma real formação de sujeitos menos preconceituosos.

Quadro 15 - Plano de Aula sobre O Mito da Democracia Racial

<b>Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis</b>		
<b>Ano:</b> 1º Ano do Ensino Médio	<b>Turno:</b> Matutino	<b>Ano Letivo:</b> 2019
<b>Área de Conhecimento:</b> Sociologia	<b>Duração:</b> 3 aulas – 45 Min.	
<b>CONTEÚDO</b>		
❖ O Mito da Democracia Racial		
<b>OBJETIVOS</b>		
❖ Pensar a construção social e histórica do racismo e da discriminação;		
❖ Compreender a partir do processo histórico sociológico como a desvalorização da população negra foi construída socialmente.		
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>		
❖ Iniciarmos a aula com seguinte problematização: Por que os escravos foram libertos? Por que era necessário destruir a autoestima do escravo? Como a população negra viveu no pós-abolição? Eles se tornaram cidadãos plenos? Por que os imigrantes vieram para o Brasil? O que é o mito da democracia racial? E em seguida utilizar o texto sobre “O mito da democracia racial” (Folha de apoio) e fazer com que os/as aluno/as discutam com seus colegas sobre a temática abordada;		
❖ Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado.		
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>		
❖ Data show;		
❖ Notebook;		
❖ Pincel e seus acessórios;		
❖ Quadro Branco.		
❖ Texto		
<b>AVALIAÇÃO</b>		
❖ Debate em sala de aula utilizando o texto “O mito da democracia racial (Folha de apoio) para que os/as alunos façam uma leitura coletiva para que em seguida possam discutir e socializar a ideia com seus colegas sobre a temática abordada em sala de aula.		
<b>ATIVIDADE SEQUENCIADA</b>		
❖ Organização do ambiente em sala de aula em círculo, com vistas a promover uma relação horizontal entre os seus colegas;		
❖ Sistematização dos conhecimentos prévios sobre a problematização levantadas durante abordagem da aula;		
❖ Leitura coletiva sobre o texto impresso em sala de aula;		
❖ Organização dos/as alunos/as em dupla para discussão do texto;		
❖ Sistematização do conhecimento pela professora por meio da exposição dialógica;		
❖ Socialização das informações com os colegas e exposição do que sabiam sobre o texto.		

Nesta manhã, após a organização da sala, iniciamos a apresentação da atividade sequenciada, após organizar os/as alunos/as em dupla e distribuir o texto impresso para ser discutido em sala de aula. A ideia foi promover as contribuições da aprendizagem colaborativa que possibilitassem no ambiente escolar que os/as alunos/as sentissem mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.

Diante disso, foi perceptível o enriquecimento da compreensão conceitual que os conhecimentos acerca do senso comum e conhecimentos científicos nos quais os/as alunos/as foram adquirindo durante as atividades sequenciadas na nossa pesquisa foi sendo demonstrada paulatinamente. A turma 100 foi agregando ao seu comportamento: tolerância, respeito, responsabilidade, autonomia e disciplina para o aprendizado, fato que antes não expressavam em suas atitudes no início das observações. Este resgate foi compartilhado durante o texto “O mito da Democracia Racial”.

Figura 21 -Texto

**Folha de apoio: O mito da democracia racial**

Durante muito tempo, disseminou-se a ideia de que a sociedade brasileira era uma democracia racial, ou seja, que vivíamos em um país em que não havia nenhuma forma de preconceito nas relações entre as pessoas brancas e negras.

A partir da pressão de ativistas do movimento negro e com a colaboração de estudos e pesquisas que identificaram claramente a existência das desigualdades étnicas e raciais no Brasil, vêm sendo construídas estratégias de políticas públicas para enfrentar essas desigualdades. As políticas afirmativas que garantem um maior acesso de pessoas pretas, de pardas e indígenas à escolarização é um exemplo dessas políticas.

O uso da expressão "racial" ganhou no Brasil um significado político no processo de afirmação das identidades das populações negras, entre as quais estão incluídos especificamente pretos e pardos. Quando se trata da diversidade da população brasileira, negro é, para além da cor, a expressão de culturas, de tradições, de religiosidades e, particularmente, de uma história. Uma história de exclusão e uma história de lutas por uma sociedade mais justa e livre do racismo, seja o racismo declarado ou o racismo camuflado.

O movimento indígena e muitas pesquisas realizadas no campo da antropologia têm mostrado que a pluralidade cultural e racial entre povos indígenas e não indígenas também são historicamente marcadas por relações conflitantes e de desrespeito às populações indígenas. Mais de 220 povos indígenas diferentes estão presentes no território nacional, falando de, aproximadamente, 180 línguas diferentes.

Apesar das várias mudanças já constatadas, basta dar uma olhada, por exemplo, nos indicadores de mortalidade materna, de expectativa de vida e de mortalidade infantil para perceber que, em pleno século 21, o racismo e a discriminação racial ainda impedem que negras e negros, índios e índias tenham a mesma oportunidade que brancas e brancos.

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Adolescentes e jovens para a educação entre pares: raça e etnias / Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Os textos trabalhados em sala de aula proporcionam que os/as alunos/as desenvolvam uma reflexão para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento do senso crítico. Corroborando com essa perspectiva Freire (1996) afirma que:

É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor do que lhe seja transferido pelo professor”.

A pesquisa nos ajudou em relação a importância da participação dos/as alunos/as, pois as atividades dependiam diretamente do envolvimento da turma, partindo do olhar e da observação de todos/as é que pôde-se obter os resultados aqui apresentados. Com isso, fizemos uma avaliação das atividades junto com os/as alunos/as e a professora da disciplina de Sociologia sobre as respostas do texto que foi de grande relevância sobre o aprendizado do conteúdo da área de Ciências Humanas.

Julgamos que os objetivos definidos nas atividades sequenciadas foram alcançados e ampliados à proporção que o contexto de aplicação da sequência foi compreendido de modo flexível. Não nos limitamos a apenas executar as atividades planejadas, mas oportunizamos aos/as alunos/as e a professora regente da disciplina desenvolverem as atividades, darem as suas contribuições, manifestarem os seus modos, de ser, sentir e fazer.

No depoimento feito pela professora de Sociologia, constatamos que

O objetivo da pesquisa foi alcançado, devido ao fato que os alunos envolvidos, acompanhou as atividades propostas através das discussões, conheceram a realidade de como o negro, o índio têm sofrido ao longo da história preconceito e discriminação racial, que muito têm contribuído para desigualdade e exclusão sócio econômica da população brasileira.

Ao encerramos a atividade, enfatizamos que é imediato repensar o papel da escola em todos os âmbitos. É relevante pensar no currículo, a concepção teórico-metodológica, a organização do espaço escolar, os documentos que orientam o fazer pedagógico, a formação continuada dos profissionais da escola, a gestão geral e também a gestão de sala de aula, a interlocução da comunidade escolar, o papel do aluno como sujeito e autor do seu saber. cremos que inerente o repertório dos conteúdos da disciplina Sociologia no currículo escolar também exige da escola, enquanto locus privilegiado da construção do conhecimento, uma concepção de um olhar crítico do fazer político, social e pedagógico.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossa pesquisa retratamos a intermitência sobre a oferta do ensino de Sociologia como constituinte da Matriz Curricular Nacional. As disputas travadas pela implantação definitiva da disciplina, fizeram com que este longo percurso de alternância entre obrigatoriedade e opção contribuísse de forma significativa para os problemas atuais que afetam a Sociologia do ensino médio, visto que, durante o curso da história educacional brasileira, não foi consolidado um modelo metodológico estruturado eficaz, que enfatizasse a relevância da disciplina para a matriz curricular da educação básica no país. Sendo assim, em muitos momentos a disciplina não conseguiu ter embasamento suficiente que mostrasse sua importância na formação do aluno de ensino médio.

Por meio da Lei nº 11.684/2008 altera o art. 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

À luz do exposto, consideramos que o ensino de Sociologia, ainda padece de uma desconsideração em relação à sua relevância para o ensino médio.

A nossa insistência em expor esse caráter depreciativo do ensino de Sociologia, justifica-se por não aceitarmos esse tratamento, haja vista que a Sociologia é um conhecimento científico nas áreas das ciências humanas e sociais. Assim, concebemos que o ensino de Sociologia tem desenvolvido e desenvolve várias pesquisas em prol da formação intelectual dos/as discentes na educação brasileira, bem como na contribuição da formação de uma cidadania que se reconheça como sujeitos de direitos. Nesta perspectiva, a nossa pesquisa buscou contribuir com fundamentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de Sociologia, especificamente, na abordagem colaborativa, tendo como delineamento o senso comum e o conhecimento científico.

Como inferência de estar inserido em uma pesquisa de mestrado profissional, e, portanto, deva ter aplicabilidade, nos propomos investigar o senso comum e o conhecimento científico à luz da aprendizagem colaborativa e do Referencial Curricular de Sociologia do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEEDUC/MA), tendo como lócus de pesquisa na Unidade Integrada Maria Firmina dos Reis.



Destarte, além de termos cumpridos os preceitos metodológicos de uma pesquisa empírica e aplicada, tais como: observar, coletar dados, montar e aplicar os instrumentos de coleta de dados, escrever o texto, tivemos ainda que criar um produto de pesquisa para ser adicionado à nossa investigação. E como produto criamos um caderno, que o consideramos como sequência didático pedagógico, haja visto que contempla o processo de ensino e aprendizagem. Demos o nome de Caderno de Sugestões Pedagógicas para o Ensino de Sociologia.

Por meio do caderno possibilitamos oferecer aos/as discentes e a docente vários conteúdos sobre o senso comum e conhecimento científico no campo das ciências humanas e ciências sociais. O Caderno serviu além de mostrar os conteúdos, apresentar os planos de ensino aos professores que querem conhecerem algumas atividades de ensino que foram desenvolvidos durante a nossa pesquisa bem como mostrar a eficácia da Aprendizagem Colaborativa.

Com base nos objetivos, geral e específicos, que formulamos para a pesquisa, na qual, conseguimos alcançar. Vejamos:

O Objetivo Geral “Construir uma Proposta Pedagógica em Sociologia por meio da Aprendizagem Colaborativa materializado em um Caderno de Sugestões Pedagógicas para o 1º ano do Ensino Médio, aplicada na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis”. Consideramos que alcançamos esse objetivo, haja vista que o Caderno de Sugestões Pedagógicas possibilitou novos conhecimentos sobre o repertório do ensino de Sociologia, pois fazem reflexões e interpretações do uso de diferentes linguagens visando dinamizar e potencializar as aulas do ensino médio.

Tal objetivo enquanto produto da pesquisa de um Mestrado Profissional, contempla pois, nos direcionar a superar desafios na educação, por meio da capacitação e pesquisa.

Quanto aos objetivos específicos, foram quatro, a saber:

O primeiro objetivo; “Levantar os conteúdos do currículo mínimo de Sociologia para o estudante do 1º ano do Ensino Médio com o objetivo de construir as sugestões para o caderno pedagógico”. A pesquisa evidenciou a necessidade de formular material que auxiliem o professor da disciplina de Sociologia a explorar os conteúdos abordados. Assim, consideramos que atingimos esse objetivo, visto que evidenciamos que os entendimentos teóricos e metodológicos do ensino de Sociologia foram ampliados em diferentes possibilidades e abordagens sobre os temas sugeridos pelos estudantes e pela professora regente da disciplina. Contribuindo, in-

clusive, para cessar o silenciamento, de acordo com a fala dos estudantes, das temáticas propostas.

Em relação ao segundo objetivo: “Verificar possíveis entraves pedagógicos existentes que dificultam as relações sociais na escola estadual Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis”. Consideramos mediante que as bases alcançadas por meio das observações durante a intervenção, e obtivemos um resultado positivo. A gestão da escola se mostrou solícita oferecendo o uso da internet escolar. Entretanto, a mesma não apresentava a potência necessário para os meus objetivos fazendo com que precisasse utilizar recursos próprios. A sala de informática encontrava-se desativada, na ocasião da pesquisa. A razão para não utilização da mesma deveu-se ao fato de a Secretaria de Educação do Estado Maranhão não ter ainda, instalado os computadores para que os/as alunos/as possam realizar as suas pesquisas. A escola possui data show mas, falta o cabo para poder projetar as imagens dos slides, para isso, tive que utilizar, o cabo do computador da minha casa para poder ministrar o conteúdo como sugestão para o Caderno Pedagógico, além disso a Instituição conta com microfone, caixa de som, entre outros, mas para nossa pesquisa tivemos que levar nossos equipamentos para realizar as atividades, pois realizarmos com dificuldades na escola, por não estarem funcionando.

Dessa forma, é relevante destacarmos que não nos limitamos diante das dificuldades encontradas, pois sabemos que são muitas, mas nos propomos caminhos que visem possibilidades para atuação pedagógica da escola.

No que refere “Propor à aplicação da Aprendizagem Colaborativa para o processo de ensino aprendizagem no ensino de Sociologia”. Também cumprimos esse objetivo, haja vista que a aplicabilidade da aprendizagem colaborativa foi possível e satisfatória, pois contribuiu com que os alunos lessem textos sociológicos, relacionando-os com os aspectos do cotidiano, refletissem sobre o conteúdo mínimo da disciplina; e valorizassem o enriquecimento e vivências do grupo. A aprendizagem Colaborativa como metodologia proporcionou a construção de conhecimentos dos alunos por meio de diferentes interpretações de concepções vivenciadas em sala de aula, que favoreceu a participação, reformulação do pensamento, iniciativa de atitudes em diferentes situações no ambiente escolar, visando a socialização por meio de atividades em grupo, investigação através da pesquisa o que possibilitou tornarem mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e romper outros.

Quanto ao objetivo “Propor diferentes linguagens e abordagens quanto ao ensino do conteúdo de Sociologia”, nos proporcionou refletir sobre outras possibilidades de selecionar recursos didáticos para o repertório da disciplina. E também permitiu ampliar as possibilidades de utilização de outros recursos específicos como: o uso do vídeo por meio de filmes. Na exibição destes, resultaram em práticas educativas, que visam aprendizagem significativas que motivaram as discussões quanto ao filme assistido.

Realizamos uma pesquisa de abordagem dialética e, em relação ao método de coleta de dados, optamos pela entrevista com a professora regente da rede pública estadual do município de São Luís, em uma perspectiva quantitativa e qualitativa na análise dos dados obtidos.

Durante o processo da pesquisa foi aplicado um questionário, com 06 questões semiestruturadas em modalidade aberta. Nesta pesquisa, foram unânimes em relação a relevância do repertório do currículo de Sociologia na Educação Básica.

Em relação ao questionário dos alunos/as foram aplicados um questionário, com 06 questões (em modalidade aberta e múltipla escolha). Enfatizamos sobre a aprendizagem colaborativa os/as alunos/as responderam que é relevante trabalhar a aprendizagem colaborativa pois, proporciona a possibilidade de compartilhar a construção do conhecimento de forma significativa com seus colegas.

Dentre os resultados, foi possível perceber que as práticas educativas desenvolvidas na turma selecionada auxiliaram em uma percepção mais ampla dos conteúdos inerentes à sociologia tanto por parte dos discentes quanto por parte da própria professora regente. Como um resultado indireto, explicitamos o quanto a construção de uma educação igualitária e transformadora que permite ao professor e aos alunos busquem caminhos que possibilitem momentos significativos para a construção na mediação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional passam reflexão sociológica acerca dos conteúdos, das práticas, da estrutura da escola e da sociedade.

Finalmente, assim podemos concluir que a nossa pesquisa sobre a Aprendizagem Colaborativa atrelada ao ensino de sociologia trouxe contribuições motivadoras para o processo de ensino e aprendizagem no que concerne na relação de professores/alunos/as que possibilitou posturas e atitudes significativas em prol do seu crescimento. Concluímos como resultado deste trabalho transformações que

visam concretizar os sonhos dos que almejam compartilhar colaborativamente o conhecimento no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE. **Science for All Americans: Project 2061**. New York: Oxford University Press, 1989. p.148.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.** v. 49, p. 51-54, 1984.
- ARENDS, R. I. **Aprender A Ensinar**. Alfragide: Editora MCGraw – Hill de Portugal, 1997.
- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Cortez Editora. São Paulo, 1986.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. 6. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOMENY, H. **Os intelectuais da Educação**. 2003.
- BRASIL Lei nº 11. 648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL.LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso eletrônico]**. 8 ed. Brasília: Câmara do Deputados, Edições Câmara, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13448](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448) & Itmed=. Acesso em: 23. mar. 2020.

BRASIL, Lei nº 11.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRUNI, J. C. Há uma crise nas Ciências Sociais? *In*: BRUNI, J. C. **O pensamento em crise e as artimanhas do poder**. São Paulo: Unesp, 1988.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Londres: Heinemann Books, 1979.

CARVALHO FILHO, J. L. O Ensino de Sociologia Como Problema Epistemológico e Sociológico. **Educação e Realidade**. v.39, n. 1, 2014.

CHANLAT, J. **Ciências sociais e management**: reconciliando o econômico e o social. São Paulo: Atlas, 1999.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo. Cultrix, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARVALHO FILHO, J. Lopes de ;SOUZA FILHO, Benedito . (orgs.) **Sociologia e educação**: desafios da formação de professores para o ensino de sociologia na educação básica. São Luís: EDUFMA, 2018.

CUMMINS, J.; SAYERS, D. **Brave New Schools**: challenging cultural illiteracy through Global Learning Networks. New York:St. Martin's Press, 1995.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre. v. 2. p. 177-229. 1990.

COELHO, E. M. B. As ciências no Maranhão. *In*: COELHO, EMB.; FARIA, RHM de. (org). **Saberes e fazeres em construção**: Maranhão, séculos XIX-XXI. 1.ed. São Luís: Edufma /CNPq, 2011, v.1.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio / jun./ jul. / ago., 2002.

CUNHA, M. B. da. Jogos de Química: desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, Goiânia (UFG), **Anais...12**, p. 28, 2004

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?.*In*: DILLENBOURG, P. (ed.). **Collaborative- learning**: cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHEUWLY, B: **Gênero orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FERNANDES, F. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In*: I Congresso Brasileira de Sociologia. Sociedade Brasileira de Sociologia. **Anais...São Paulo**, 1955, p. 89-115.

FREITAS, L.V. e FREITAS C.V. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 18 ed. 1988.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a História, Repensar o seu ensino**: a disciplina de História no 3º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino. Porto: Porto Editora, 1994.

GARDNER, H. **Inteligência Múltiplas**. A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**: tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GASPARI, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

GEYMONT, L.; GIORELLO, G. **As razões da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: Projeto e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

GOUVEIA-PEREIRA, M. **Percepção de justiça na adolescência**: a escola e a legitimação das autoridades institucionais. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HENGEMUHLE, Adelar. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

IANNI, O. **Sociologia do futuro**. Primeira Versão 100. Campinas, SP: Departamento de Sociologia, IFCH/UNICAMP, 2001.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IRALA, E. A. F. **A comunicação mediada por computador no ensino-aprendizagem da língua inglesa**: uma experiência com o programa AMANDA de discussões eletrônicas. Curitiba, 2005. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext.&pid=S1516-7313201100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext.&pid=S1516-7313201100003). Acesso em: 25 mar. 2020.

LAKATOS, I. **La metodología de los programas de investigación científica**. Madrid: Alianza Universidad, 1993.



LAKATOS, I. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

LÉVY, P. **A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola. 1988.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj. 1999.

MATTEWS, R.S.; COOPER, J.L.; DAVIDSON, N.; HAWKES, P. Building bridges between cooperative and collaborative learning. **Change**, v. 27, p. 35-40. Disponível em: [http://www.csudh.edu/SOE/cl\\_network/RTinCL.html](http://www.csudh.edu/SOE/cl_network/RTinCL.html). Acessado em: 10 abr. 2018.

MARTINS, J. de S. O senso comum e a vida cotidiana. **Tempo Social**. USP, v.10, n.1, p. 1-8, maio, 1998.

MARTINS, J. de S. **Uma Sociologia da vida cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares estaduais**. 3. ed. São Luís, 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical. **Revista São Paulo Perspec.**v.14, n.1, São Paulo, jan; maio. 2000.

MEUCI, Simone. **Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil**. 2000.

MEUCI, Simone. **Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço de experiência remota e recente**. Revista Ciências Sociais Unininos, v. 51, p. 251-260, 2015.

MEIRELLES, E. Como organizar uma sequência didática. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Ed. 269, p. 1-12, 2014.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, A. C. O veto: sentido de um gesto. **Boletim do Sinesp**, São Paulo, p. 10-12, out, 2001.

MORAES, A. C. Variações sobre o mesmo tema: presença da sociologia no ensino médio. **O Diretor Udemo**, São Paulo, p. 17, set, 2002.

MORAES, A. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, v.15, n. 1, p. 5-20, São Paulo, FFLCH-USP, 2003.

MORRIS, T. **E se Aristóteles dirigisse a General Motors?: a nova alma das organizações**. Trad. Ana Beatriz Rodrigues; Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MORROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

MORAN, J. M. M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

MOLINA, Ana H. Ensino de História e Imagens: possibilidade de pesquisa. **Domínios da Imagem**, ano I, n. 1, p. 15-19, novembro 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

PAPERT, S. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PANITZ, T. **A definition of collaborative vs cooperative learning**. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>. Acessado em 14 dez. 2018.

SIQUEIRA, L.M.M. **A Metodologia de aprendizagem colaborativa no programa de eletricidade no curso de engenharia elétrica**. Curitiba, 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PALOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino médio**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PNE <http://www.portal.mec.gov.br/arquivospdf/pne.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

PENNA, F. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RICHARDSON, R. J. (org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. “**Raça e etnia**”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/raça-etnia.htm>. Acesso em: 07 agos. 2019.

SARANDY, F. M. S. O ensino de ciências sociais no ensino médio no Brasil – Texto apresentado ao III Congresso Virtual de Antropologia, em outubro de 2002. Disponível em: [http://www.naya.org.ar/congreso202/mesa\\_educacion.htm](http://www.naya.org.ar/congreso202/mesa_educacion.htm). Acesso em: 03 abr. 2020.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da disciplina de sociologia no ensino Médio. *In: Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí :editora UNIJUÍ, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAMPIERI, Robert Hermández; CALLADO Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHANCK, R. C. C. C. **Engines for Education**. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Publishers, New Jersey. USA, 1995.

SHULMAN, L. “Those who understand: Knowledge growth in teaching”. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986, p. 4-14.

SILVA, F. A.; VIEIRA JUNIOR, N. C. **Manual para elaboração das ilustrações: tabelas, gráficos e figuras**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2014.

TARDIF, M.; H. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. v. 21, n. 73. Campinas: dez. 2000, p. 209-244.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C., (orgs.). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Quebe**. Quebec: Les Presses de l’ Université Laval. 1999.

TOMAZI, N. D.; LOPOS JUNIOR, E. “Uma angústia e duas reflexões”. *In: CARVALHO, L. M. G (org.)*. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Editora da Unijui, 2004, p. 61-75.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais**. São Luís, 2014.

VALASKI, S. **A aprendizagem colaborativa com o uso de computadores: uma proposta para a prática pedagógica**. Curitiba, 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, IV, p. 470-481, 1997. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>. Acessado em: 02 set.2019.

WIERSEMA, N. **How does Collaborative Learning actually work in a classroom and how do students react to it?** A Brief Reflection. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wierserna.html>. Acessado em: 28 maio 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de observação na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis

### 1 OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO ESPAÇO FÍSICO

- Quantidades de salas de aulas
- Sala de professores
- Banheiros
- Sala de Vídeos
- Biblioteca
- Cantina
- Outros

### 2 OBSERVAÇÃO E REGISTRO NAS SALAS DE AULAS

- Metodologia Utilizadas
- Recursos de ensino utilizados
- Forma de avaliação (feedback da aula)
- Relação professor-aluno no contexto da transmissão dos conteúdos
- Criatividade nas aulas

### 3 OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PLANEJAMENTOS

- Plano de Curso
- Plano de Unidade
- Plano de aula (Facultativo)
- Sessões de Planejamento

### ESPAÇO FÍSICO

Espaço	Quantidades	Observações
Salas de aulas	07	Grandes, Ventiladas
Banheiros	02	Um



APÊNDICE C – Roteiro do questionário aplicado na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis

Caro (a) Aluno (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre O Senso Comum e o Conhecimento Científico no Ensino de Sociologia. Assim, sua resposta nos ajudará para o fortalecimento da nossa investigação.

Daulinda Santos Muniz

1 Dados de Identificação

Idade \_\_\_\_\_ Série/Ano \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Gênero / Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

Cor / Raça: ( ) Negro/a ( ) Branco/a ( ) Pardo/a ( ) Indígena  
( ) Amarelo ( ) Outra

Renda Familiar: ( ) Menos de um salário mínimo Entre um e três salários Mínimos  
( ) Entre quatro e seis salários mínimos  
( ) Mais de seis salários mínimos.

2 Você gosta da Disciplina Sociologia? Sim ( ) Não ( )

Justifique \_\_\_\_\_

3 - Você considera importante que a Disciplina de Sociologia sejam trabalhados conteúdos sobre o Senso Comum e o Conhecimento Científico?

Sim ( ) Não ( )

Justifique \_\_\_\_\_

4 -O que sabe sobre o Senso Comum e o Conhecimento Científico?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5 - Quais atividades de Sociologia que a sua professora tem realizado em sala de aula?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 - Você consegue identificar no seu livro de Sociologia conteúdos que tratam sobre o Senso Comum e o Conhecimento Científico?

Sim ( ) Não ( )

Justifique \_\_\_\_\_



APÊNDICE D - Roteiro de entrevista aplicado para o Gestor, a Coordenadora Pedagógica e Professora de Sociologia na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis.

1 – Qual a sua definição de Conhecimento?

2 – Você conhece os Referenciais Curriculares Estaduais em Sociologia?

3 – Pode apontar a importância, na sua opinião do repertório do currículo de Sociologia, na Educação Básica?

4 – Em quais projetos desenvolvidos na Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis são trabalhados os conteúdos do repertório da Sociologia?

5– A Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis tem promovido Educação Continuada? O que é abordado?

6 – Quais são, na sua opinião, os desafios de se trabalhar os conteúdos do Ensino Médio?

## APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PPGEEB)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos (as) profissionais (sujeitos da pesquisa) da UI Cohama, Unidade da Rede Estadual de Ensino de São Luís – MA, o projeto de pesquisa “**ENSINO DE SOCIOLOGIA: Contribuições da Aprendizagem Colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem na relação professor/alunos do 1º ano do Ensino Médio de autoria de DAULINDA SANTOS MUNIZ**, como recomendação para a realização da dissertação do Mestrado em Educação do Programa de Pós – Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo da pesquisa é elaborar um caderno de sugestões didático pedagógico, sobre temática o Senso Comum e o Conhecimento Científico na Unidade Integrada Maria Firmina do Reis. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulários para a análise de documentos; entrevistas com os sujeitos da pesquisa; observações participante em sala de aula e no contexto da escola com gravações em vídeo, registro e notas de campo; fotos para divulgação de imagens dos (as) sujeitos da pesquisa, dos espaços do contexto escolar (sala de aula e outros) e fachada da escola. O trabalho será realizado no ano de 2019 e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a elaboração do relatório final que será consolidado na dissertação com a possibilidade de publicação.

Daulinda Santos Muniz

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

**NOME DO(A) PROFISSIONAL:**

**MATRICULA:**

**ANO/TURMA:**

**CARGO/FUNÇÃO:**

Concordo em participar da pesquisa e com divulgação dos resultados, por meio deste termo de consentimento livre e esclarecimento.

**ASSINATURA:** \_\_\_\_\_

São Luís – MA, \_\_\_\_\_ de Setembro de 2019.

APÊNDICE F - Conteúdo do Currículo Mínimo para o 1º ano do Ensino Médio do Referencial de Sociologia. Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

### 7. MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO

1ª SÉRIE – EM		
EIXO(S) TEMÁTICO(S): FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA SOCIOLOGIA, CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA SOCIOLOGIA, ESTUDO SOBRE CULTURA E SOCIEDADE, QUESTÕES RACIAIS E CULTURA		
PER	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciar a abordagem sociológica (científica) do senso comum;</li> <li>Reconhecer a Sociologia como modo de leitura crítica da realidade social;</li> <li>Compreender os processos históricos que marcaram o surgimento da sociologia;</li> <li>Entender a importância dos principais pensadores e suas teorias para o surgimento da sociologia como ciência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Senso comum x conhecimento científico;</li> <li>Sociologia como ciência;</li> <li>Surgimento da Sociologia (revoluções: Francesa e Industrial);</li> <li>Para que e por que estudar sociologia?;</li> <li>As diferentes percepções sobre o indivíduo e a sociedade (Comte, Durkheim, Weber, Marx).</li> </ul>
2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender a importância dos principais pensadores (contemporâneos e brasileiros) e suas teorias para a compreensão das sociedades.</li> <li>Analisar e compreender o papel de diferentes instituições sociais, tais como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização;</li> <li>Reconhecer, como critérios de localização social, a posição de classe e a de prestígio;</li> <li>Relacionar classe, "status" social e padrões de consumo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensadores contemporâneos da Sociologia: Bourdieu, Giddens, Norbert Elias;</li> <li>A Sociologia no Brasil: pensadores e teorias (Florestan Fernandes, Celo Prado Júnior, Gilberto Freyre, Octavio Ianni, José de Souza Martins);</li> <li>Socialização:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ grupos sociais;</li> <li>✓ controle social;</li> <li>✓ instituições sociais (família, escola, religião, etc.);</li> <li>✓ status e papéis sociais.</li> </ul> </li> </ul>
3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender que as sociedades humanas são caracterizadas e se diferenciam umas das outras pela cultura;</li> <li>Expressar conhecimento a respeito dos tipos de cultura;</li> <li>Reconhecer o relativismo cultural como crítica ao etnocentrismo;</li> <li>Construir uma visão mais crítica sobre a indústria cultural, avaliando o papel ideológico na vida social;</li> <li>Valorizar a realidade brasileira a partir da noção de diversidade sociocultural;</li> <li>Reconhecer que as identidades subjetivas fazem parte de uma estrutura social mais ampla;</li> <li>Debater sobre as ideologias reproduzidas socialmente, bem como sobre o consumismo na sociedade atual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cultura (origem, patrimônio material e imaterial); relativismo cultural e etnocentrismo; tipos de cultura e indústria cultural (multiculturalismo, contracultura; culturas contemporâneas);</li> <li>Cultura brasileira;</li> <li>Identidades (identidade e subjetividade, identidade social; identidade no mundo globalizado);</li> <li>Ideologia e consumismo.</li> </ul>
4º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e discutir formas de preconceito, racismo, discriminação, intolerância e estigma, como resultado das relações e práticas sociais estabelecidas historicamente;</li> <li>Compreender os conceitos de raça, etnia, etnicidade e suas inter-relações;</li> <li>Discutir as Ações Afirmativas: conceitos, resultados e impactos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teorias raciais (ideia de raça superior e inferior);</li> <li>Mito da democracia racial – Brasil e suas diversidades;</li> <li>Racismo, etnia, preconceitos: O que é? Diferenças?;</li> <li>Ações afirmativas: O que são? Qual a finalidade?;</li> <li>O negro na sociedade contemporânea: novas e velhas formas de escravidão (Projeto: Escravo nem pensar);</li> <li>O negro nas mídias.</li> </ul>

## APÊNDICE G - Área de Conhecimento de Ciências Humanas da Disciplina Sociologia

### ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS DISCIPLINA: SOCIOLOGIA

A Sociologia é uma das Ciências Humanas que tem como objeto de estudo a sociedade, a sua organização social e os processos que interligam os indivíduos em grupos e instituições. Estuda, portanto, os fenômenos sociais, compreendendo as diferentes formas de constituição das sociedades e suas culturas.

O conhecimento sociológico, por meio dos seus conceitos, teorias e métodos, constitui um instrumento de compreensão da realidade social e de suas múltiplas redes ou relações sociais. Dentre os estudos da sociologia observam-se as estruturas da sociedade, como grupos étnicos (indígenas, aborígenes, ribeirinhos etc.), classes sociais (de trabalhadores, esportistas, empresários, políticos etc.), gênero (homem, mulher, criança), violência (crimes violentos ou não, trânsito, corrupção etc.), além de instituições como família, Estado, escola, religião etc.

A Sociologia nasce da própria sociedade, e, por isso mesmo, a orientação metodológica no trabalho com esta disciplina deve partir da própria realidade social do aluno. Os procedimentos devem favorecer a problematização e superação das dificuldades apresentadas, o que irá incidir sobre as atividades e exercício de investigação, experimentação, criação e produção de novos saberes, imprescindíveis para a compreensão das metamorfoses sociais.

Nesta Diretriz os conteúdos estruturantes da disciplina **SOCIOLOGIA** que se constituem como referência para definição de conteúdos básicos que deverão ser componentes do planejamento do professor, são: **FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA SOCIOLOGIA, CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA SOCIOLOGIA, ESTUDOS SOBRE CULTURA E SOCIEDADE, ESTUDOS SOBRE POLÍTICA E SOCIEDADE e SOCIOLOGIA DO TRABALHO.**

Fonte: Diretrizes Curriculares da SEDUC.

## APÊNDICE H - Área de Conhecimento da Disciplina Sociologia

Diretrizes Curriculares – 3ª edição – Estado do Maranhão

81

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - DISCIPLINA: SOCIOLOGIA - EM			
O QUE DEVERIA SER APRENDIDO	O QUE DEVERIA SER ENSIANADO	COMO DEVERIA SER ENSIANADO	O QUE DEVERIA SER AVALIADO
Compreender os processos históricos que marcam o surgimento da Sociologia; Distinguir principais pensadores; Entender a importância da sociologia para a análise mudança social.  Reconhecer que a unidade entre todos os seres humanos é o fato de que o homem é um ser cultural; Reconhecer e analisar formas de manifestação da desigualdade social; Estabelecer uma reflexão crítica sobre a apropriação de elementos para consumo de massa na produção da identidade (jovens); Identificar o trabalho como mediação entre o homem e a natureza.  Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica; Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos; Desenvolver o espírito crítico em relação aos conflitos sociais, a desigualdade, o racismo, o preconceito, a diferença e a questão ambiental a partir das experiências cotidianas do jovem.	Surgimento da Sociologia como ciência; Teóricos básicos da Sociologia; Compreendendo a vida em sociedade; Identidade e diversidade social.  Grupos sociais; Estratificação social; Diversidade do povo brasileiro; Identidade Nacional; Manipulação de massa.	Utilize pesquisa; Realize observação orientada da realidade como questionários e observação participante; Faça leitura de textos que subsidiem análises sociais.  Promova: Observação participante; Pesquisa bibliográfica e midiática; Dramatização.	Mudanças na perspectiva de observar os fenômenos sociais; Demonstrações do conhecimento científico na explicação da sociedade; Ações de intervenção social orientadas.  Críticas analíticas da realidade a partir de produções em grupo e individuais; Capacidade de síntese nas análises sociais.
Desaguir o conceito de Estado da concepção de governo e identificar as principais formas de governo; Compreender o que significa a desumanização e a "condição" do outo; Resgatar a especificidade da condição humana e dos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à dignidade, à pessoa e às condições mínimas de sobrevivência.	Impertinência da cultura na vida social; A importância do trabalho na vida social brasileira; O aluno em meio aos significados preconceitos, as ideologias, o senso comum.	Promova uma compreensão da educação como um caminho para conhecer, para saber, no sentido de superar os preconceitos, as ideologias, o senso comum.	A percepção acerca das relações sociais como produto da ação humana na história.
	Cidadania, Participação Política; Organização política do Estado brasileiro; A não cidadania.	Desenvolva a capacidade crítica; Desenvolva no aluno os hábitos de leitura e de escrita, instrumentos fundamentais para ele se comunicar com realidade social, a partir de uma perspectiva sociológica. Também aprenda a estranhar.	

Fonte: Diretrizes Curriculares da SEEDUC

## APÊNDICE I - Caça- Palavra

### Caça Palavra:

Descubra os conceitos:

1. Conceito criado por Max Weber
2. Conceito criado por Émile Durkheim
3. Conceito estruturado por Karl Marx
4. Elemento que marca a condição do trabalhador, segundo Karl Marx

Descubra os autores:

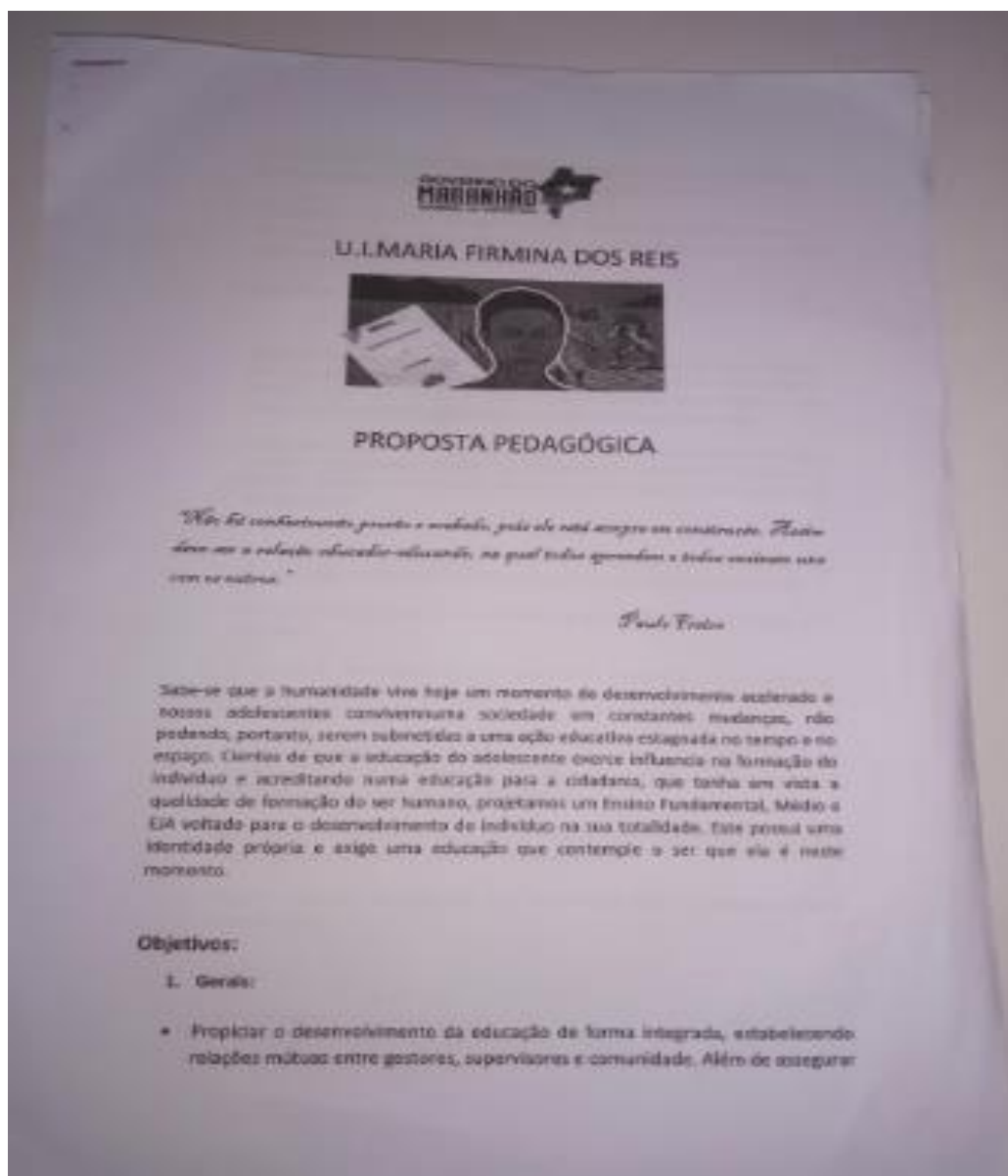
1. Concebe a sociedade dividida em duas classes: o proletariado e capitalistas e essas duas classes vivem em constante luta.
2. De acordo com este autor, a Sociologia deve estudar os fatos sociais, os quais possuem três características: generalidade, exterioridade e coercitividade.
3. [...]o que é ação social? É concebido como aquela que se guia pela conduta do outro. Nem toda ação é considerada social, só aquela que leva em conta o comportamento do outro. [...] compreender uma ação social é apreender seu significado e aquilo que a motiva – se seu sentido é racional, emocional, ou baseado em tradição

A	Ç	Á	O	S	O	C	I	A	L	P	Ç	Á	D	T
E	M	I	L	E	D	U	R	K	H	E	I	M	K	T
M	k	A	L	X	H	H	T	Y	M	M	B	X	L	F
A	P	J	Y	G	A	L	X	Z	A	R	Ç	U	Q	A
I	L	U	A	L	X	H	H	T	X	P	Ç	Ö	A	T
S	Q	W	T	Q	X	Z	J	Á	W	P	L	X	M	O
V	K	A	R	L	M	A	R	X	E	Y	J	M	Q	S
A	M	E	R	X	D	X	A	W	B	A	L	X	Z	O
L	Q	Q	X	Z	A	P	K	Q	E	R	K	R	X	C
I	Z	Q	R	T	Y	R	C	Q	R	H	T	R	Ç	I
A	X	Á	B	A	L	Á	B	P	L	X	Z	R	R	A
Ç	Ç	B	V	M	J	K	Ç	Q	A	J	Y	G	Y	L
Ç	Q	M	R	H	P	Á	Ç	Q	A	S	X	Z	R	U
E	X	P	L	O	R	A	Ç	Á	O	J	P	B	X	R

## APÊNDICE J - Plano de Ação Gestão (2019)



## APÊNDICE L - Proposta Pedagógica U.I. Maria Firmina dos Reis





APÊNDICE M – Produto da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**Daulinda Santos Muniz**

# Caderno de Sugestões Pedagógicas em Sociologia

Contribuições da aprendizagem colaborativa em sociologia





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

REITOR NATALINO SALGADO

**Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**

ALLAN KARDEC DUALIBE BARROS FILHO

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

LINDALVA MARTINS MAIA MACIEL

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

**ORGANIZADORES DA PESQUISA**

ELISA MARIA DOS ANJOS (Orientadora)

DAULINDA SANTOS MUNIZ (Orientanda)

São Luís

2020

# Sumário

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>A APRENDIZAGEM COLABORATIVA</b> .....	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO</b> .....	<b>10</b>
<b>5</b>	<b>ATIVIDADES SEQUENCIADAS</b> .....	<b>12</b>
<b>5.1</b>	<b>Sequência 1: O que é Conhecimento e Conhecimento Científico?</b> .....	<b>12</b>
<b>5.2</b>	<b>Sequência 2: Conhecendo os teóricos sociológicos</b> .....	<b>17</b>
<b>5.3</b>	<b>Sequência 3: Etnia: O reconhecimento das Diferenças</b> .....	<b>23</b>
<b>5.4</b>	<b>Sequência 4: A Teoria da Democracia Racial</b> .....	<b>28</b>
<b>5.5</b>	<b>Sequência 5: O Mito da Democracia Racial</b> .....	<b>35</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>42</b>
	<b>REFERÊNCIA</b> .....	<b>43</b>

# 1 Apresentação

Este é um Caderno de Sugestões Pedagógicas que tem por objetivo apresentar e desenvolver a Aprendizagem Colaborativa. Para ilustrar esta apresentação nos propomos discutir os conteúdos inerentes ao Senso Comum e Conhecimento Científico em suas aulas. Esse caderno se destina, sobretudo a você que se interroga sobre como incluir em seu componente curricular informações que não constituíram a matriz da sua formação inicial e que ainda são tímidas nas formações continuadas. Principalmente neste aspecto, nosso Caderno poderá contribuir significativamente com o seu trabalho. Seu conteúdo traz elementos das séries operacionalizados através da aprendizagem colaborativa selecionados para compor este Caderno. Consideramos o objeto da nossa pesquisa, a apresentação das sequências contendo o resumo de cada série, seguidas de algumas experiências e por fim, a conclusão. Nesta realizamos a síntese dos nossos desafios em experimentar a aplicabilidade das sequências, retomamos os conteúdos desenvolvidos, bem como o que representou a experiência e o que esperamos com a elaboração do Caderno.

Este caderno possibilita aos professores/as abordarem o conteúdo de maneira que os/as alunos/as são convidados a exercitarem sua imaginação sociológica e que oportuniza, no processo, dinamizar novas linguagens e interpretações no campo das ciências humanas. Os conceitos científicos aqui desenvolvidos, objetivam contribuir para a abertura de outros caminhos que possam ajudar a pensar sobre conteúdos e metodologias. Além disso, objetivam também constituir-se como suporte para ampliação dos temas.

Agradeço-lhe a disposição para ler este Caderno e desejo que ele possibilite diálogo com outras fontes, outras vozes, para partilhar as descobertas da pesquisa durante a vivência das atividades em sala de aula.

## 2 Introdução

Pensar no ensino de Sociologia não foi fácil, requer um olhar crítico em relação a um currículo que possa englobar os diversos campos de estudo que os futuros professores de Sociologia aprendem nas universidades, e que precisam transpor em outra linguagem para os estudantes no processo docente. Ou seja, a articulação dos aspectos sociológicos, antropológicos e políticos no ensino da disciplina de Sociologia mediados pela intervenção do docente e em uma linguagem própria à faixa etária, capital cultural e realidade de vida dos estudantes.

Como disciplina do ensino médio, a sociologia vem contribuir de forma significativa para a construção do conhecimento do aluno sobre a sociedade e sobre as relações existentes nela.

Como professores(as), temos que pensar nessas questões. Desse modo, a organização de Sugestões Didáticas, consolidadas em um Caderno de Sugestões, teve início ainda na fase de qualificação da nossa dissertação, cujo título é Ensino de Sociologia: Contribuições da Aprendizagem Colaborativa no processo de ensino e aprendizagem na relação professor/alunos no 1º ano do Ensino Médio. O pensamento fundante sobre a problemática como se dá essas novas relações e campos de conhecimento são operacionalizada em relação às aulas de Sociologia, nos mobilizou a fazer a pesquisa em tela e organizar este Caderno.

Os conteúdos que integram as sequências didáticas (adotadas como metodologia) foram organizados a partir do diagnóstico realizado na escola, especificamente na turma 100 do 1º ano do ensino médio da Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis, em 2019, com quem tive o privilégio de experimentar movimento de ação, reflexão-ação, além de experimentar mudanças mediante as intervenções realizadas na sala de aula.

As observações participantes, as conversas informais, a escuta, o diálogo e o planejamento com a professora, as participações nas reuniões da escola, o contato com os(as) alunos/as foram fundamentais as adequações das ações. Todas

essas informações foram relevantes no diagnóstico realizado na primeira fase da pesquisa.

O Senso Comum e o Conhecimento Científico na escola, nas aulas, nos documentos da escola, nas respostas emitidas pelos sujeitos, podemos afirmar, foram basilares para as definições dos conteúdos que integraram as sequências didáticas para aplicabilidade destas Sugestões. Isso ocorreu porque a forma como a rotina escolar se desenvolve ainda é baseada em estratégias e conteúdos que não fazem muita correspondência com o processo de construção na formação da identidade dos/as alunos/as, talvez por falta de distanciamento dos conteúdos curriculares, ou, talvez, por falta de formações continuadas que pudessem refletir uma abordagem baseada nos pressupostos da realidade pluriétnica e multicultural presente na escola.

## 3 A Aprendizagem Colaborativa

Dillenbourg (1999) discorre de forma clara acerca do conceito de aprendizagem colaborativa. As assertivas propostas por essa pesquisa sobre essa temática vão nortear, também a nossa reflexão nesta pesquisa. Uma de suas propostas é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntos.

Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa poderia ser desenvolvida a partir da interação de duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. É importante ressaltar que, para o êxito de tal proposta não basta apenas colocar os alunos em grupo, deve-se sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Ratificando essa postura Roschell & Teasly, e Dillembourg, (1996) referem que “um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto” contribui na assunção de responsabilidade de todos pelo sucesso ou no fracasso do grupo. Portanto, tal posicionamento contribui para que os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo sintam-se responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias.

Vale ressaltar, que dentre as várias teorias educacionais, nos ancoramos na abordagem sócio interacionista de Lev Semenovitch Vygotsky que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro, ou seja, o homem se constitui como ser humano, por meio das suas interações sociais. Ele é alguém que transforma e é transformado pelas/e/nas relações produzidas tornando o conhecimento uma construção social colaborativa. E nessa interação com o outro e com o meio, ocorrerão situações conflitantes, em que haverá a premente necessidade de se encontrar possíveis soluções para tais situações, o que possibilitará a aprendizagem e por consequência, o seu desenvolvimento intelectual. Contudo, es-

se processo demanda também um reconhecimento por parte dos educandos às competências expressas pelo docente.

Acreditamos que aprendizagem colaborativa possui uma forte influência desse tipo de educação na medida em que valoriza o processo de aprendizagem grupal, que pode conduzir à transformação intelectual e social por meio do diálogo e da negociação.

Em uma proposta de aprendizagem em molde colaborativo, os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações.

A colaboração entre os colegas permite uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades individuais, visto que todas são compartilhadas por todos os membros que compõem a turma, por meio da publicação das atividades. O grupo é, pois, antes de qualquer coisa, uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber.

São as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo em que o dinamizam. É no processo de gestão destas atividades que os componentes do grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente.

As estratégias pedagógicas são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos.

Diante destas afirmações podemos ressaltar a relevância do processo de formação continuada como um processo de (re) construção constante e permanente para o cotidiano professores. Esta pesquisa analisa a formação continuada, segundo a perspectiva colaborativa, em que os professores envolvidos são concebidos como autores e protagonistas da construção e reconstrução de suas práticas docentes cotidianas.

É neste cenário que a proposta de formação continuada se tornou um valor alto que atendam aos anseios dos docentes e deem conta das demandas que a



escola contemporânea nos apresenta, respeitando a realidade docente, suas fases de desenvolvimento profissional, necessidade formativas, experiências profissionais, dentre outros elementos que associados representem um espaço democrático e emancipatório de ensino e aprendizagem.

A intervenção foi realizada em uma escola estadual no 1º ano do Ensino Médio no turno matutino, no período de 16 /09 a 10/12 de 2019.

A intervenção teve como objetivo geral aplicar Aprendizagem Colaborativa no ensino de Sociologia, afim de dialogar com questões da atualidade que facilitem a compreensão da realidade a partir dos problemas sociológicos com os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Assim foi desenvolvido na Aprendizagem Colaborativa um planejamento com uma sequência didática como estratégia de ensino para delinear o percurso da elaboração do caderno.

# 4 A Sequência Didática como Estratégia de Ensino

Para desenvolvimento das atividades, elegemos como procedimento metodológico a sequência didática e nos apoiamos em Zabala (2007), ao referir que a sequência didática é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

Zabala (2007, p. 21-22) descreve os seguintes passos fundamentais para a construção de uma sequência, são eles:

1. As sequências de atividades de ensino/aprendizagem indicam as funções de cada uma das atividades.
2. Papel dos professores e dos alunos – Diz respeito às relações em sala de aula entre professores e alunos e entre alunos e alunos, acerca das comunicabilidades e dos vínculos afetivos.
3. A dinâmica grupal – não somente a forma das relações que se efetivam mas como estas contribuem para o trabalho coletivo e pessoal em sua formação;
4. A existência das características e o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos – as diferentes formas de intervenção e os diversos instrumentos auxiliam nas exposições, na proposição de atividades, nas experimentações e na elaboração e construção do conhecimento bem como sua aplicação;
5. E, finalmente, o sentido e o papel da avaliação, entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem. A maneira de avaliar os trabalhos são fatores essenciais ligando a concepção que se tem da avaliação e que tem e da forte carga educativa que a converte numa das variáveis metodológicas mais contundente.

Entendemos que as sequências didáticas permitem a interdisciplinaridade dos conteúdos e a aplicação da Aprendizagem Colaborativa oportuniza aos alunos serem protagonistas na construção do conhecimento.

Utilizamos como estrutura de base para elaboração das Sequências Didáticas o esquema apresentado pelos teóricos como: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Nesse sistema o ensino acontece, em um primeiro momento, com a apresentação do conteúdo abordado. Em seguida, é realizada uma sondagem em relação aos conhecimentos prévios dos discentes, denominado produção inicial. As intervenções realizadas durante a pesquisa são denominadas de módulos, e por fim, é realizada a produção final, que busca demonstrar a evolução da aprendizagem do aluno/a em relação ao conteúdo apresentado.

## 5 Atividades Sequenciadas

As atividades sequenciadas foram planejadas à luz do referencial teórico constante no texto introdutivo das sugestões pedagógicas do Caderno e fundamentados nos dados coletados no período de dois meses no campo da pesquisa e acrescidos de outras sugestões para os colegas docentes.

### 5.1 Sequência 1: O que é Conhecimento e Conhecimento Científico?

**Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis**

**Ano:** 1º Ano do Ensino Médio

**Turno:** Matutino

**Ano Letivo:** 2019

**Área de Conhecimento:** Sociologia

**Duração:** 2 aulas – 45 Min.

### Introdução



Partimos da premissa de que o acesso e o domínio do conhecimento científico são necessários para que o homem, enquanto participante da sociedade, possa compreender os avanços da ciência e se posicionar de forma crítica e autônoma.

Priorizamos nesta Sequência a utilização do recurso didático o filme “O óleo de Lorenzo” como uma forma de explorar o conhecimento sobre a importância da sociologia como ciência que se propõe a teorizar e debater, de forma crítica, determinadas características presentes na construção da própria ciência, em qualquer campo do conhecimento humano. Vejamos:

### Filme “Óleo de Lorenzo



Fonte: Google Imagens

O conteúdo desenvolvido se ateve sobre o senso comum e o conhecimento científico e também o papel do cientista/pesquisador. Nesse processo destacamos os pontos mais relevantes pois, servirão de referência para a seleção dos recursos bibliográficos ou digitais e, também, fundamento para a instrumentalização discente.

## Objetivos

- Discorrer os conceitos basilares da Sociologia;
- Refletir a importância da Sociologia;
- Conhecer a importância do papel do sociólogo na sociedade.

## Procedimentos metodológicos

- Ao iniciar a aula propomos uma reflexão sobre o Filme: “O óleo de Lorenzo fazendo um paralelo com a temática abordada;
- Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado

## Recursos Didáticos

- Data show;
- Notebook;
- Pincel e seus acessórios;
- Quadro Branco;
- Filme.

## Avaliação

- A avaliação acontecerá de forma processual e contínua, respeitando o desenvolvimento do pensamento do aluno e realizando a mediação necessária para a construção do conhecimento frente ao objeto de estudo.
- Debate em sala de aula.

## Atividade Sequenciada

- Organização da sala de aula em círculo, com vistas a possibilitar a roda de debate, o olhar no olho do outro, por parte dos(as) alunos(as) e da professora, oportunizando a materialização de uma relação mais horizontal entre os colegas;
- Levantamentos dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do que sabem sobre o conteúdo abordado, socializando os conhecimentos adquiridos durante as discussões em sala de aula;
- Sistematização do conhecimento pela professora, por meio de exposição dialógica.

## Experimentando as Sequências

As sequências que constituíram este Caderno, foram cinco experiências realizadas na escola. Assim, faremos um compêndio das atividades mais relevantes com vistas a possibilitar e oferecer outras possibilidades de abordagem para você, professor(a), incluir no seu componente curricular dos conteúdos relativos ao senso comum e conhecimento científico.

Diante da pandemia, vamos disponibilizar outros materiais como sugestões para que o professor possa trabalhar esse conteúdos com os(as) alunos(as) em sala de aula.

- **Giphy**



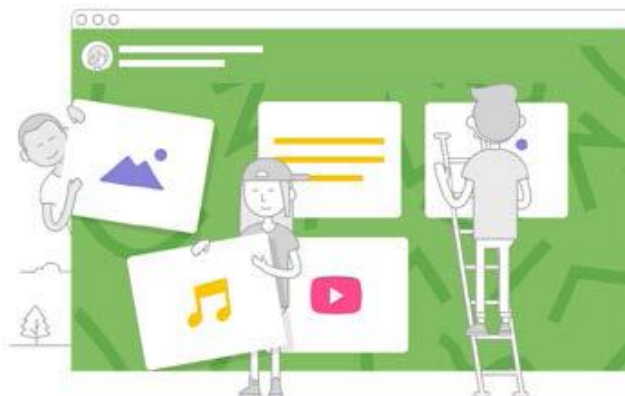
Reprodução: [giphy.com](https://www.giphy.com)

Um repositório de GIFs que também permite criar e compartilhar essas imagens em movimento. “GIF animado é um formato de imagem que mostra múltiplos frames continuamente em um loop, sem som. Embora primeiramente introduzido no final da década de 80, sua popularidade aumentou dramaticamente nos últimos anos em redes sociais, como Tumblr e reddit, gerando numeroso memes e cinemagraphs famosos” (Gygli, 2016, p. 1001, trad. Ronald Corrêa Gomes Junior). Este aplicativo possibilita o professor utilizar o GIFs para trabalhar temas específicos ou eventos relacionados com o referencial curricular da escola.

- **Usos Possíveis:**

- Leitura e análises de GIFs;
- Criação de GIFs sobre temas específicos;
- Criação de GIFs para reagir a temas e/ou eventos;
- Escrita de legendas para explicação de cenas;
- Escrita de várias legendas para um mesmo GIF.

- **Padlet**



Reprodução: padlet.com

Padlet é um mural virtual para discussões, compartilhamento de hiperlinks e vídeos, postagem de avisos. No mural, pode-se digitar, gravar sua voz, adicionar hiperlinks, fotos e documentos. Requer login.

- Usos possíveis:
  - Murais temáticos (ex: resenha de livros);
  - Avaliação de disciplina pelos alunos;
  - Responder perguntas;
  - Fazer brainstorm sobre um tópico;
  - Postar vídeos e fazer comentários;
  - Portfolios de alunos;
  - Diários de aprendizagem online;
  - Calendário de atividades;
  - Postar mensagens em datas festivas;
  - Curadoria de recursos para a aprendizagem.



## 5.2 Sequência 2: Conhecendo os teóricos sociológicos

**Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis**

**Ano:** 1º Ano do Ensino Médio

**Turno:** Matutino

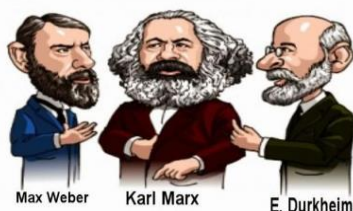
**Ano Letivo:** 2019

**Área de Conhecimento:** Sociologia

**Duração:** 2 aulas – 45 Min.

### Introdução

#### **Autores Clássicos da** **Sociologia**



Nessa atividade, o conteúdo desenvolvido abordou sobre conhecendo os teóricos sociológicos. Então almejamos dialogar esses conhecimentos para os alunos do ensino médio e como suas teorias com uma forma de contribuir para formação de pessoas mais conscientes da sociedade em que vivem e cientes das possibilidades e responsabilidades de suas ações enquanto agentes sociais e/ou sujeitos históricos e da organização das estruturas da sociedade.

### Objetivos

- Analisar sobre o conceito de socialização a partir dos clássicos da Sociologia;
- Refletir sobre as relações entre indivíduo e sociedade a partir das teorizações de Marx, Durkheim e Weber.

### Procedimentos metodológicos

- É entregue aos alunos individualmente ou em dupla um jogo de Caça Palavras impresso no papel A4, sendo estabelecido um tempo limite para que os mesmos possam identificar no Caça Palavras e responder em seus respectivos lugares as questões. Logo a seguir deve ser discutido os conceitos, relacionando-os aos autores para que fique elucidado o objetivo do jogo;
- Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado

## Recursos didáticos

- Data show;
- Notebook;
- Pincel e seus acessórios;
- Quadro Branco;
- Caneta/Lápis e folha de papel A4 com o Caça Palavra Impresso.

## Avaliação

• Ocorrerá como parte da atividade, é realizado um debate sobre como os conceitos estão atrelados aos autores estudados.

## Atividade sequenciada

• Organização da sala de aula em círculo, com vistas a possibilitar a roda de diálogo e a condução do trabalho pela pesquisadora da atividade, de modo a possibilitar a materialização de uma relação mais horizontal entre colegas; organização do ambiente com o caça – palavra impresso para oportunizar aos/as alunos/as o contato com informações no campo das relações sociais;

• Levantamentos dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do que sabem sobre o conteúdo abordado, socializando os conhecimentos adquiridos durante as discussões em sala de aula;

• Sistematização do conhecimento pela professora, por meio de exposição dialógica;

• Socialização com os estudantes das informações obtidas sobre Os três clássicos da Sociologia (Caça – Palavra).

Utilizamos como atividade um caça-palavra para abordar sobre “Conhecendo os teóricos clássicos da Sociologia.

#### Caça Palavra:

Descubra os conceitos:

1. Conceito criado por Max Weber
2. Conceito criado por Émile Durkheim
3. Conceito estruturado por Karl Marx
4. Elemento que marca a condição do trabalhador, segundo Karl Marx

Descubra os autores:

1. Concebe a sociedade dividida em duas classes: o proletariado e capitalistas e essas duas classes vivem em constante luta.
2. De acordo com este autor, a Sociologia deve estudar os fatos sociais, os quais possuem três características: generalidade, exterioridade e coercitividade.
3. [...]o que é ação social? É concebido como aquela que se guia pela conduta do outro. Nem toda ação é considerada social, só aquela que leva em conta o comportamento do outro. [...] compreender uma ação social é apreender seu significado e aquilo que a motiva – se seu sentido é racional, emocional, ou baseado em tradição

A	Ç	Á	O	S	O	C	I	A	L	P	Ç	Á	D	T
E	M	I	L	E	D	U	R	K	H	E	I	M	K	T
M	k	A	L	X	H	H	T	Y	M	M	B	X	L	F
A	P	J	Y	G	A	L	X	Z	A	R	Ç	U	Q	A
I	L	U	A	L	X	H	H	T	X	P	Ç	Ö	A	T
S	Q	W	T	Q	X	Z	J	Á	W	P	L	X	M	O
V	K	A	R	L	M	A	R	X	E	Y	J	M	Q	S
A	M	E	R	X	D	X	A	W	B	A	L	X	Z	O
L	Q	Q	X	Z	A	P	K	Q	E	R	K	R	X	C
I	Z	Q	R	T	Y	R	C	Q	R	H	T	R	Ç	I
A	X	Á	B	A	L	Á	B	P	L	X	Z	R	R	A
Ç	Ç	B	V	M	J	K	Ç	Q	A	J	Y	G	Y	L
Ç	Q	M	R	H	P	Á	Ç	Q	A	S	X	Z	R	U
E	X	P	L	O	R	A	Ç	Á	O	J	P	B	X	R

De acordo com Cunha(2004), os jogos são indicados como um tipo de recurso didático educativo que podem ser utilizados em momentos distintos, como na apresentação de um conteúdo, ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo, como revisão ou síntese de conceitos importantes e até para avaliação de conteúdos já desenvolvidos.

Com o uso desse recurso lúdico, após atividade os/as alunos/as manifestaram interesse, interação e participação em realizar a tarefa proposta pois, o caça-palavra estimula ativamente proporcionando uma aprendizagem mais significativa, nas quais eles atuam como protagonistas da própria aprendizagem.

Como a nossa temática é a interface entre senso comum e conhecimento científico, procuramos demonstrar como uma crença geral (senso comum) acerca do conteúdo “Clássicos da Sociologia” pode não somente corresponder à apreensão de conteúdo, mas ser divertido no processo. Aqui demonstramos como a ação metodológica, com preparação pode transformar um conteúdo considerado denso e portanto, difícil em uma tarefa agradável sem a perda da questão cognitiva.

## + Experimentando as Sequências

Outras ferramentas que os professores podem utilizar para explorar os teóricos sociológicos com os alunos em sala de aula.

- **PAPER.LI**



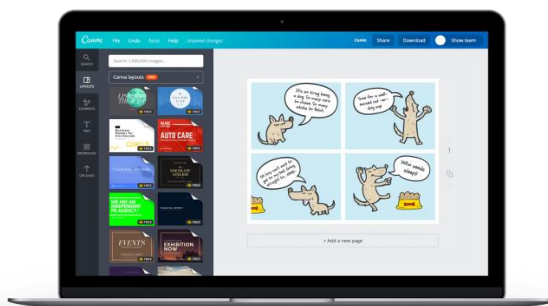
Reprodução: paper.li

É um serviço de curadoria de conteúdo. Ele permite a criação de um jornal baseado em tópicos de interesse do leitor e oferece notícias atualizadas, diariamente.

- **Usos possíveis:**

- Organização de um jornal online a partir de uma seleção de conteúdo;
- Integração de publicação de outras redes sociais;
- Curadoria de conteúdo.

- **CANVA**



Reprodução: [www.canva.com/pt\\_br/criar/tirinhas](http://www.canva.com/pt_br/criar/tirinhas)

Os alunos podem combinar imagens, textos e emoções e desenhar criaturas, personagens e outros elementos para demonstrar o seu ponto de vista. O

objetivo desse programa é servir como recurso útil na criação de uma narrativa digital integrada a uma variedade de propósitos e tarefas educacionais.

- **Usos possíveis:**
  - Criar HQs animadas
  - Apresentar projetos escolares;
  - Apresentar projetos escolares.
  - Uso em blogs e infográficos;
  - Fazer apresentações visuais.

### 5.3 Sequência Didática 3: Etnia: o reconhecimento das diferenças

**Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis**

**Ano:** 1º Ano do Ensino Médio

**Turno:** Matutino

**Ano Letivo:** 2019

**Área de Conhecimento:** Sociologia

**Duração:** 2 aulas – 45 Min

## Introdução

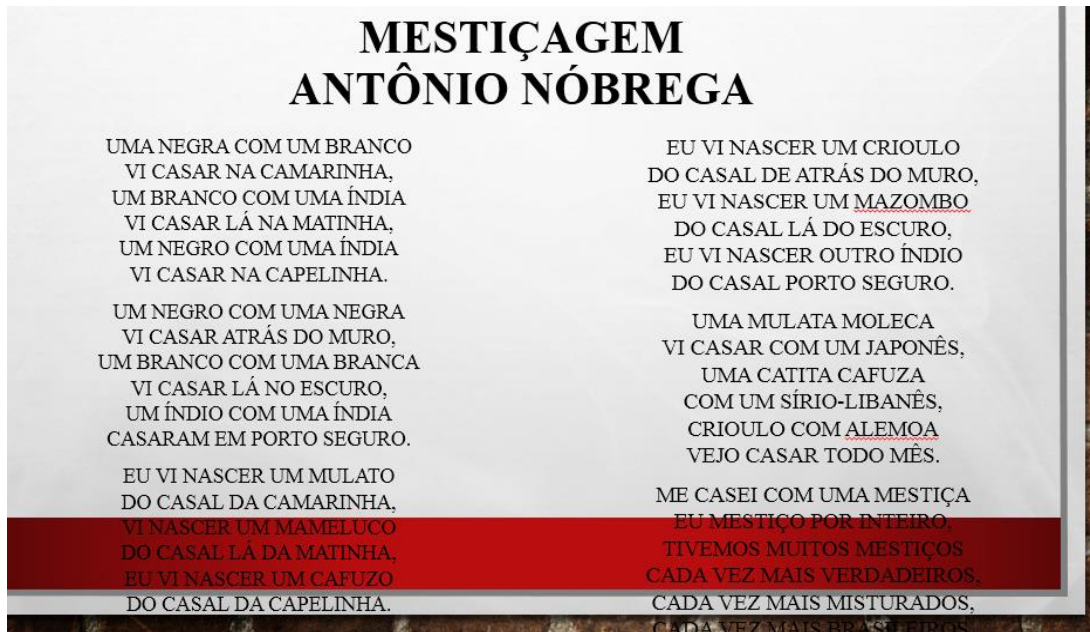


Esta atividade teve como objetivo refletir com os/as alunos/as e a professora de que forma que a Sociologia contribui com as interpretações dos antagonismos entre etnia e raça. Buscamos através da aprendizagem colaborativa sob do ponto de vista sociológico a temática do racismo e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Os objetivos específicos das atividades foram desenvolvidos na perspectiva de: conhecer a formações das etnias e o legado da construção das identidades como sujeito individual e coletivo.

Nessa sequência utilizamos os slides com o texto sobre “Mestiçagem” da autoria de Antônio da Nobrega em que foram explorados os aspectos teóricos sobre a etnia e tivemos como levantamento do conhecimento prévio dos/as alunos/as sobre o conceito, histórico de etnia, diferenciação entre etnia e raça. E suas contribuições para o povo brasileiro.

Slide da aula sobre Etnia: O Reconhecimento das diferenças



Fonte: Autoria da pesquisadora

## Objetivos

- Ter conhecimento de como se formou o povo brasileiro;
- Identificar as etnias do Brasil;
- Construir a sua identidade como sujeito individual e coletivo.

## Procedimentos metodológicos

- Fazer uma reflexão sobre o texto Mestiçagem da autoria de Antônio da Nóbrega como parte da formação brasileira;
- Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado.

## Recursos didáticos

- Data show;
- Notebook;
- Pincel e seus acessórios;
- Slides do Texto;
- Quadro Branco.

## Avaliação

- Debate em sala de aula.

## Atividade sequenciada

- Organização do ambiente em sala de modo que a relação entre os colegas se torne horizontal, que convide ao diálogo e à participação na construção do conhecimento;
  - Realização de levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre etnia, discorrer sobre a diferença entre etnia e raça;
  - Reflexão sobre o que etnia e o que é raça;
  - Sistematização do conhecimento da pesquisadora por meio da exposição dialógica.

## Experimentando a sequência

A avaliação desta Sequência foi realizada com base nas observações do envolvimento dos/as alunos/as com a atividade, da compreensão que tiveram sobre a temática, da relevância sobre as discussões durante a aula. Nesse sentido, nos



limitamos a ler os slides com o texto e ouvir as falas dos/as alunos/as e a professora durante a atividade. Alicerçaremos nosso entendimento em Meireles (2014, p. 8) quando aborda sobre avaliação em sequência didática, e nos remete que:

A avaliação pode ser feita de diferentes formas. A pergunta principal que você tem de responder, ao final de uma sequência, é se os alunos avançaram de um estado de menor para de um maior conhecimento sobre o que foi ensinado. Para isso, vale registrar os progressos de cada estudante, observando como ele se sai nas atividades, desde a sondagem inicial que já é uma situação de aprendizagem até a etapa final. Ao analisar esses registros, fica fácil entender quais foram os avanços dos alunos. Aliado a isso, pense em atividades avaliativas propriamente ditas (...). Essas propostas precisam estar diretamente ligadas ao que você ensinou na sala de aula. Retome os objetivos propostos e prepare uma consigna na qual fique claro os saberes que estão sendo pedidos aos estudantes.

Diante disso, as nossas avaliações foram feitas no processo e tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos/as alunos/as os quais foram registrados para posteriormente, promover uma tempestade cerebral em relação a parte cognitiva acerca do que sabiam, do que precisavam aprender com o auxílio do professor, do que poderiam aprender sozinhos e sempre possibilitando oportunidades para que demonstrassem o que aprenderam a partir das operacionalizações.

Nessa sequência desmistificamos a noção de que apenas os europeus são dotados de conhecimento válido. Destacamos os conhecimentos baseados na tradição oral, no reconhecimento da farmacologia indígena, da filosofia africana, da pedagogia chinesa e japonesa entre outros grupos étnicos não europeus mas que a ciência vem revelando a relevância de tais contribuições.

### **Sugestões de Ferramentas Pedagógicas:**

- Edmodo



Reprodução: [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)

Uma plataforma segura, de livre acesso, para aprendizagem híbrida online. Em seu modelo beta, algumas ferramentas internas são pagas. Somente através de convite (senha distribuída aos pais e alunos) é possível participar desse ambiente fechado. Nenhuma informação particular é requerida do aluno e todas as comunicações desenvolvidas são gravadas e registradas. O professor tem a possibilidade de discutir temática sobre etnia.

- **Usos possíveis:**

- Compartilhar ideias, conteúdos, textos, quizzes, notas e avisos escolares;
- Avaliar conteúdo;
- Discutir temas diversos em fóruns temáticos.

- **Kahoot**



Reprodução: kahoot.it/

Uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos que pode ser usada para qualquer conteúdo, em qualquer língua ou aparelho. Ela funciona como um programa de TV misturado com um jogo de videogame e permite obter, em tempo real, feedback, resposta e contribuições de diversas pessoas num grupo do uso de um dispositivo digital.

- **Usos possíveis:**

- Perguntas e respostas sobre diferentes temas;
- Fórum de discussões;
- Avaliação de cursos pelos alunos;
- Pesquisa de opinião.

## 5.4 Sequência 4: A Teoria da Democracia Racial

**Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis**

**Ano:** 1º Ano do Ensino Médio

**Turno:** Matutino

**Ano Letivo:** 2019

**Área de Conhecimento:** Sociologia

**Duração:** 3 aulas – 45 Min.

### Introdução



Esse tema foi muito convidativo pois, oportunizou também trabalhar os conflitos existenciais para a construção da identidade dos/as alunos sobre os conteúdos explorados em sala de aula.

Diante disso, foi muito relevante fazer o levantamento do conhecimento prévio, com vistas a perceber como são interpretados e traduzidos essas linguagens que os/as alunos/as que são legados aos alunos e que auxiliam na construção de sua identidade. Esta atividade também fomentou a pesquisa numa perspectiva de discutir com e/em interação com os jovens/alunos, a questão do preconceito racial e o processo de construção sócio histórica deste fenômeno no Brasil e no Mundo.

Então a Sociologia têm um papel relevante como ferramenta para que o estudante possa refletir de maneira crítica e responsável sobre a realidade complexa em que vive. Consciente de que ao longo de nossa vida todos nós construímos visões acerca do mundo. A Sociologia ajuda a despertar no aluno a necessidade de sistematizar essas visões, tornando-os capazes de compreender, para além das aparências cotidianas, os fenômenos sociais.

Em relação as respostas dos/as alunos/as foi demonstrado que a escola precisa sair da imobilidade no que se refere à inserção no currículo do conteúdo sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena de acordo com a LDB/96 que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Assim, após ouvir as vozes dos/as alunos/as, apresentamos uma música(vídeo) cuja o título aborda sobre “Cota não é esmola” autoria de Bia Ferreira que retrata a desigualdade que os negros e índios enfrentam para ingressarem nas universidades públicas brasileiras. Observamos que os/as alunos/as ouviram com atenção a música, junto com a professora de Sociologia, inclusive, a maioria cantou e interagiu com seus colegas.

#### Vídeo da Música



Fonte: /bia Ferreira.

Sobre a música, corroboramos com Soares (2008, p. 209) ao dizer que a “utilização da música como recurso didático foi uma constante (...) considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método ‘ouvir e interpretar’”.

Tais considerações nos permitem acreditar que a música pode facilitar a compreensão do aluno, pois estabelece empatia entre autor/compositor e o ouvintes. A empatia é um conceito que ocorre quando todos os sujeitos, no caso exposto, compositores e alunos, se identificam com o contexto, passando a pensar historicamente, ou seja, se colocando no lugar do outro. Segundo Felgueiras (1994, p. 57):

A empatia está associada à simpatia, à projeção de sentimentos, ou, mesmo, à identificação com outros personagens (...). Se empatia for entendida como uma disposição para ter em conta os pontos de vista de grupos que, de um modo diferente de nós, acreditaram, valorizaram e sentiram determinados processos ou eventos, então podê-la-emos também enquadrar, como alguns pretendem, nas atividades cognitivas.

Com isto, é possível levantar a hipótese de que o aluno, nas situações em que a música é utilizada como recurso didático, se identifica com o assunto, podendo transformar seus conceitos espontâneos em conceitos científicos.

## Objetivos

- Conhecer sobre a concepção da “Democracia Racial”;
- Compreender o processo de sensibilização de nossos educando sobre a questão da discriminação racial;
- Analisar se o preconceito e a discriminação no Brasil são direcionados exclusivamente aos negros.

## Procedimentos metodológicos

- Durante a aula utilizamos a música sobre Cota não é esmola de Bia Ferreira para que os / as alunos refletisse sobre o racismo no Brasil e também utilizamos imagens publicitária para poder interpretar as diferentes formas de linguagens;
- Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado.

## Recursos didáticos

- Data show;
- Notebook;
- Pincel e seus acessórios;
- Slides de Imagens de Publicidade;
- Quadro Branco;
- Música;
- Caixa de Som.

## Avaliação

- Debate em sala de aula utilizando as imagens publicitárias para que os/as alunos tenham a possibilidade de interpretar as diferentes formas de preconceito com o negro.

## Atividade sequenciada

- Organização do ambiente em sala de modo que a relação entre os colegas se torne horizontal, que convide ao diálogo e à participação na construção do conhecimento;
- Obtenção de informações sobre a Música (Vídeo) Cota não é esmola de Bia Ferreira;
- Exibição da Música (Vídeo) Cota não é esmola;
- Exposição do conhecimento adquirido sobre a Música;
- Socialização das informações com os colegas e exposição do que sabem sobre a música.

## Experimentando a Sequência

Durante a intervenção para podermos realizar a nossa avaliação da sequência didática usamos imagens, como possibilidade de avaliarmos o nosso trabalho com os/as alunos/as e a professora pois, permitem à decodificação dos signos que se colocam diante de todos para que sejam interpretados e apreendidos. As imagens são uma forma de interpretar as diversas linguagens que os/as alunos/as estão sentido no momento. Tanto que a professora da disciplina de Sociologia sentiu-se gratificada com a interação dos/as alunos durante a atividade.

### Imagens de Publicidades

IMAGENS



Fonte: [www.diálogocontraracismo.org.br](http://www.diálogocontraracismo.org.br)

No entanto, é relevante salientar que as imagens que o educador leva para seus educandos não devem ser utilizadas sem fins mas é preciso que sejam escolhidas adequando-as aos objetivos propostos a partir dos conteúdos trabalhados, buscando uma “relação sócio efetiva com a imagem em uma situação de cognição”. (MOLINA, 2007, p. 25).

O envolvimento dos/as alunos/as nas atividades contribuiu para que refletissem sobre os conteúdos estudados, possibilitando mudanças de posturas reflexões sobre a condição no mundo como negro. Isto, foi devido ao seus depoimentos que expressaram a aprendizagem, a desconstrução de conhecimento equivocado e a reconstrução de outro modo de olhar o outro e olhar para si mesmo. Contudo, diante das abordagens e das observações que foram devidamente registradas, é visível a percepção de que é possível construir uma educação sem preconceito.

Também problematizamos as crenças presentes no senso comum acerca da menor capacidade cognitiva em virtude da etnia em detrimento da questão de classe e oportunidade.

Sugestões de ferramentas para auxiliar o professor(a) em sala de aula:

- **Facebook**



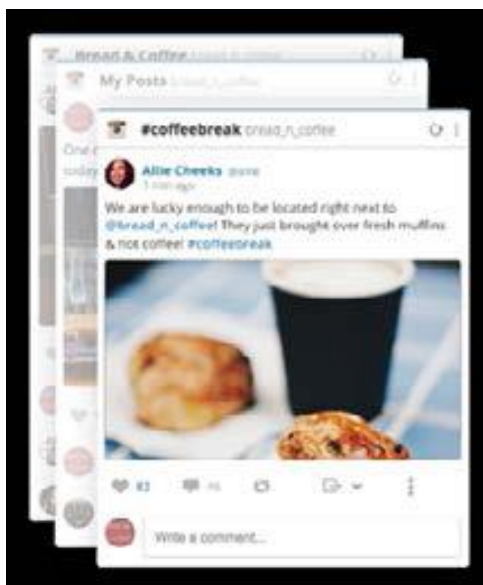
Reprodução: [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

Site de rede social mais popular no Brasil, que permite a qualquer usuário que declare ter mais de 13 anos criar perfis com fotos e listas de interesse pessoais em um sistema de relacionamentos com outros perfis para troca de mensagens privadas e públicas. Está disponível para computadores e como aplicativo para smartphones. Requer login e criação de perfil. Essa ferramenta o professor pode criar grupos para discussões com temático para que as pessoas possam interagir e participar.

- **Usos possíveis:**

- Escrever e ler textos em páginas de aprendizes de Inglês;
- Escrever para outros aprendizes;
- Estudar em páginas de grupos de aprendizes;
- Conversar com amigos pelo chat;
- Ler páginas de tópicos de interesse;
- Postar uma foto e criar uma publicação;
- Ler os comentários da publicação;
- Escrever comentários nas publicações;
- Ver vídeos.
- Compartilhar um vídeo;
- Produzir um vídeo e postar.

- **Instagram**



Reprodução: [www.instragam.com](http://www.instragam.com)

Uma rede social de fotos e vídeos que podem ser compartilhados entre os usuários. Esta plataforma também permite modificar fotos e vídeos por meio de filtros digitais.

- **Usos possíveis:**

- Postar fotos e vídeos temáticos com possibilidade de comentários;
- Criar portfólios de alunos;
- Criar banco de imagens;



➤ Criar histórias;

## 5.5 Sequência 5: O Mito da Democracia Racial

### Unidade Escolar Maria Firmina dos Reis

Ano: 1º Ano do Ensino Médio

Turno: Matutino

Ano Letivo: 2019

Área de Conhecimento: Sociologia

Duração: 3 aulas – 45 Min.

## Introdução



O conteúdo desenvolvido foi reconhecendo o processo historicamente construído e novos pressupostos para a construção de novas práticas pedagógicas.

A identidade e a referência pedagógica são instrumentos importantes para instrumentalização dos/as alunos/as. Precisamos utilizar as situações vivenciadas pelos/as alunos/as em relação a discriminação racial para destacar com exemplos reais o preconceito existente e que muitos dos nossos alunos sofrem no seu cotidiano.

Diante disso, reiteramos a relevância do nosso papel de educador na efetivação dessas questões dentro das práticas pedagógicas, como sujeito de um processo transformador dentro de nossos respectivos espaços de atividades docentes.

Conforme Cavalleiro (2006, p. 38):

A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil, familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamento preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta”.

Devemos então promover uma educação onde ocorra o entendimento das diversidades étnicas, sem ocultar os conflitos existentes, mas problematizando-os, pois somente a partir desse entendimento é que surgirão possibilidades para uma real formação de sujeitos menos preconceituosos.

A ideia foi promover as contribuições da aprendizagem colaborativa que possibilitassem no ambiente escolar que os/as alunos/as sentissem mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.

Diante disso, foi perceptível o enriquecimento da compreensão conceitual que os conhecimentos acerca do senso comum e conhecimentos científicos nos quais os/as alunos/as foram adquirindo durante as atividades sequenciadas na nossa pesquisa foi sendo demonstrada paulatinamente.

Este resgate foi compartilhado durante o texto “O mito da Democracia Racial”.

**Folha de apoio: O mito da democracia racial**

Durante muito tempo, disseminou-se a ideia de que a sociedade brasileira era uma democracia racial, ou seja, que vivíamos em um país em que não havia nenhuma forma de preconceito nas relações entre as pessoas brancas e negras.

A partir da pressão de ativistas do movimento negro e com a colaboração de estudos e pesquisas que identificaram claramente a existência das desigualdades étnicas e raciais no Brasil, vêm sendo construídas estratégias de políticas públicas para enfrentar essas desigualdades. As políticas afirmativas que garantem um maior acesso de pessoas pretas, de pardas e indígenas à escolarização é um exemplo dessas políticas.

O uso da expressão "racial" ganhou no Brasil um significado político no processo de afirmação das identidades das populações negras, entre as quais estão incluídos especificamente pretos e pardos. Quando se trata da diversidade da população brasileira, negro é, para além da cor, a expressão de culturas, de tradições, de religiosidades e, particularmente, de uma história. Uma história de exclusão e uma história de lutas por uma sociedade mais justa e livre do racismo, seja o racismo declarado ou o racismo camuflado.

O movimento indígena e muitas pesquisas realizadas no campo da antropologia têm mostrado que a pluralidade cultural e racial entre povos indígenas e não indígenas também são historicamente marcadas por relações conflitantes e de desrespeito às populações indígenas. Mais de 220 povos indígenas diferentes estão presentes no território nacional, falantes de, aproximadamente, 180 línguas diferentes.

Apesar das várias mudanças já constatadas, basta dar uma olhada, por exemplo, nos indicadores de mortalidade materna, de expectativa de vida e de mortalidade infantil para perceber que, em pleno século 21, o racismo e a discriminação racial ainda impedem que negras e negros, índios e índias tenham a mesma oportunidade que brancas e brancos.

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Adolescentes e jovens para a educação entre pares: raça e etnias* / Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

## Objetivos

- Pensar a construção social e histórica do racismo e da discriminação;
- Compreender a partir do processo histórico sociológico como a desvalorização da população negra foi construída socialmente.

## Procedimentos metodológicos

- Iniciarmos a aula com seguinte problematização: Por que os escravos foram libertos? Por que era necessário destruir a autoestima do escravo? Como a população negra viveu no pós-abolição? Eles se tornaram cidadãos plenos? Por que os imigrantes vieram para o Brasil? O que é o mito da democracia racial? E em seguida utilizar o texto sobre “O mito da democracia racial” (Folha de apoio) e fazer com que os/as aluno/as discutam com seus

colegas sobre a temática abordada;

- Aula expositiva e dialogada de acordo com o tema abordado.

## Recursos Didáticos

- Data show;
- Notebook;
- Pincel e seus acessórios;
- Quadro Branco;
- Texto.

## Avaliação

- Debate em sala de aula utilizando o texto “O mito da democracia racial (Folha de apoio) para que os/as alunos façam uma leitura coletiva para que em seguida possam discutir e socializar a ideia com seus colegas sobre a temática abordada em sala de aula.

## Atividade Sequenciada

- Organização do ambiente em sala de aula em círculo, com vistas a promover uma relação horizontal entre os seus colegas;
- Sistematização dos conhecimentos prévios sobre a problematização levantadas durante abordagem da aula;
  - Leitura coletiva sobre o texto impresso em sala de aula;
  - Organização dos/as alunos/as em dupla para discussão do texto;
  - Sistematização do conhecimento pela professora por meio da exposição dialógica;
- Socialização das informações com colegas e exposição do que sabiam sobre o texto.

## Experimentando a Sequência

Os textos trabalhados em sala de aula proporcionam que os/as alunos/as desenvolvam uma reflexão para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento do senso crítico. Corroborando com essa perspectiva Freire(1996) afirma que:

É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor do que lhe seja transferido pelo professor.

A pesquisa nos ajudou em relação a importância da participação dos/as alunos/as, pois as atividades dependiam diretamente do envolvimento da turma, partindo do olhar e da observação de todos/as é que pôde-se obter os resultados aqui apresentados. Com isso, fizemos uma avaliação das atividades junto com os/as alunos/as e a professora da disciplina de Sociologia sobre as respostas do texto que foi de grande relevância sobre o aprendizado do conteúdo da área de Ciências Humanas.

Julgamos que os objetivos definidos nas atividades sequenciadas foram alcançados e ampliados à proporção que o contexto de aplicação da sequência foi compreendido de modo flexível. Não nos limitamos a apenas executar as atividades planejadas, mas oportunizamos aos/as alunos/as e a professora regente da disciplina desenvolverem as atividades, darem as suas contribuições, manifestarem os seus modos, de ser, sentir e fazer.

No depoimento feito pela professora de Sociologia, constatamos que

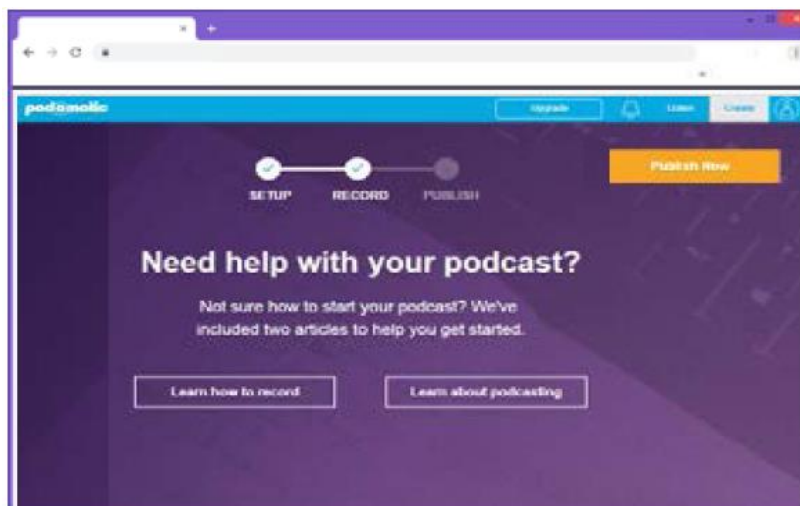
O objetivo da pesquisa foi alcançado, devido ao fato que os alunos envolvidos, acompanhou as atividades propostas através das discussões, conheceram a realidade de como o negro, o índio têm sofrido ao longo da história preconceito e discriminação racial, que muito têm contribuído para desigualdade e exclusão sócio econômica da população brasileira.

Ao encerramos a atividade, enfatizamos que é imediato repensar o papel da escola em todos os âmbitos. É relevante pensar no currículo, a concepção teórico-metodológica, a organização do espaço escolar, os documentos que orientam o fazer pedagógico, a formação continuada dos profissionais da escola, a gestão geral e também a gestão de sala de aula, a interlocução da comunidade escolar, o papel do aluno como sujeito e autor do seu saber. Cremos que inerente o repertório dos

conteúdos da disciplina Sociologia no currículo escolar também exige da escola, enquanto locus privilegiado da construção do conhecimento, uma concepção de um olhar crítico do fazer político, social e pedagógico.

Outras sugestões para o trabalho dos (as) professores(as):

- **Podomatic**



Reprodução: [www.podomatic.com](http://www.podomatic.com)

Podomatic é uma ferramenta que permite a criação e compartilhamento de podcasts arquivos de multimídia criados pelos próprios usuários para transmissão de informações. O acesso requer login.

- **Usos possíveis:**

- Acessar notícias e outros tipos de informações;
- Compartilhar informações;
- Praticar compreensão oral;
- Desenvolver vocabulário de forma contextualizada;
- Praticar a fala.

- **Skype**



**Reprodução:** [www.skype.net](http://www.skype.net)

Aplicativo gratuito para a comunicação síncrona por meio do uso da voz, vídeo e escrita. Pode ser usado no smartphone, tablete, desktops, laptops ou Smart TVs, se conectados à internet. Várias pessoas podem participar simultaneamente de uma conversa ou videoconferência independentemente da localização geográfica. O software permite o compartilhamento de documentos, fotos, arquivos de vídeo e áudio.

- **Usos possíveis:**

- Interagir com pessoas que estão distantes fisicamente por meio de vídeo, voz e som;
- Participar de uma reunião ou videoconferência;
- Assistir aulas ou palestras;
- Colaboração online em trabalhos de grupo;
- Compartilhar informações em tempo real.

## 6 CONCLUSÃO

É de suma importância a distinção entre Senso Comum e Conhecimento Científico e sua abordagem através da Aprendizagem Colaborativa possibilitam aos discentes aprenderem em conjunto a partir da curiosidade do aprender a fazer, a viver e construir conhecimentos juntos.

Dessa forma, repensamos o papel da escola em todos os campos. É relevante pensar sobre tudo no que refere ao currículo, a concepção teórico-metodológica, a organização do espaço escolar, a gestão de sala de aula e a gestão geral, o diálogo com a comunidade escolar, o papel do discente enquanto sujeito e personagem do seu saber.

Os conteúdos trabalhados nesse Caderno priorizam o que é exigido pela escola, como locus privilegiado da elaboração do conhecimento. Também nos propomos um olhar crítico do fazer político e pedagógico da sua função enquanto instituição instruída para esse fim.

Refletimos a estrutura deste Caderno de Sugestões Pedagógicas, elegendo os conteúdos que organizam cada sequência das atividades sugeridas. Essa ação foi uma experiência desafiante e prazerosa.

Inferimos que as sugestões tecidas neste Caderno ampliam-se para todos(as) professores(as), independentemente da sua disciplina. No ensejo de repensar as formas de trabalho do professor e expandir as possibilidades de atividade para as salas de aulas de Sociologia, esperamos assim, que esse material possa contribuir na sua formação inicial, de modo a despertá-lo para a percepção do caráter educativo/formativo dos textos, bem como, traçar estratégias de uso que valorize a sua potencialização.



# REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. B. da. Jogos de Química: Desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química, Goiânia (UFG), Anais...* 12, p. 28, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2006.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. *In: DILLENBOURG, P. (ed.). Collaborative- learning: Cognitive and Computational Approaches.* Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, J.; SCHEUWLY, B: Gênero orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a História, Repensar o seu ensino: a disciplina de História no 3º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino.** Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.
- BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso eletrônico].** 8.ed. Brasília: Câmara do Deputados, Edições Câmara, 2013.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Ed. Uerj. 1999.
- MEIRELLES, E. Como organizar uma sequência didática. **Revista Nova Escola.** São Paulo, Ed. 269, p. 1-12, 2014.
- MOLINA, Ana H. Ensino de História e Imagens: Possibilidade de Pesquisa. **Domínios da Imagem,** ano I, n. 1, p. 15-19, novembro 2007.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**ANEXOS**

## ANEXO A - Carta de apresentação para concessão de Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
 (PPGEEB)



### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) \_\_\_\_\_


Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante \_\_\_\_\_, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: \_\_\_\_\_

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

  
**Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES**  
 Coordenador do PPGEEB/UFMA