

**IVAN PENTEADO DOURADO**

**BASES E CONCEPÇÕES  
TEÓRICAS FUNDANTES  
NA SOCIOLOGIA  
DOS OPRIMIDOS**

 editora  
**UDESC**



DISTRIBUIÇÃO  
VENDA PROIBIDA  
GRATUITA

POR UMA SOCIOLOGIA DOS OPRIMIDOS: ENSINO DE SOCIOLOGIA COM OS PÉS DESCALÇOS - VOL 1



# **BASES E CONCEPÇÕES TEÓRICAS FUNDANTES NA SOCIOLOGIA DOS OPRIMIDOS**

Ivan Penteado Dourado

**POR UMA SOCIOLOGIA DOS OPRIMIDOS:  
ENSINO DE SOCIOLOGIA COM OS PÉS DESCALÇOS - VOL. 1**

# UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

José Fernando Fragalli

**Reitor**

Clerilei Aparecida Bier

**Vice-Reitora**

Pedro Girardello da Costa

**Pró-Reitor de Administração**

Gustavo Pinto de Araújo

**Pró-Reitor de Planejamento**

Julice Dias

**Pró-Reitora de Ensino**

Rodrigo Figueiredo Terezo

**Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade**

Sérgio Henrique Pezzin

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

## CONSELHO EDITORIAL - UDESC

Luiza da Silva Kleinubing (Presidente)

Marcelo Gomes Cardoso (Secretário)

### CAV

Veraldo Liesenberg (Titular)

Roseli Lopes da Costa Bortoluzzi (Suplente)

### CCT

Gilmario Barbosa Dos Santos (Titular)

Regina Helena Munhoz (Suplente)

### CEAD

Carmen Maria Cipriani Pandini (Titular)

Tania Regina da Rocha Unglaub (Suplente)

### CEART

Giselle Schmidt Alves Diaz Merino (Titular)

Milton de Andrade Leal Junior (Suplente)

### CEAVI

Rogério Simões (Titular)

Iraci Leitzke (Suplente)

### CEFID

Caroline Ruschel (Titular)

Carla Garcia Hostalacio Barros (Suplente)

### CEO

Denise Antunes de Azambuja Zocche  
(Titular)

Rosana Amora Ascari (Suplente)

### CEPLAN

Delcio Pereira (Titular)

Fernanda Hansch Beuren (Suplente)

### CERES

Danielle Rocha Benicio (Titular)

Carolina Stolf Silveira (Suplente)

### CESFI

Luiz Filipe Goldfeder Reinecke (Titular)

Alexandre Magno de Paula Dias (Suplente)

### ESAG

Leonardo Secchi (Titular)

Fabiano Maury Raupp (Suplente)

### FAED

Fernando Coelho (Titular)

Luciana Rossato (Suplente)

# **BASES E CONCEPÇÕES TEÓRICAS FUNDANTES NA SOCIOLOGIA DOS OPRIMIDOS**

Ivan Penteado Dourado

Florianópolis  
2023



editora  
**UDESC**

**POR UMA SOCIOLOGIA DOS OPRIMIDOS:  
ENSINO DE SOCIOLOGIA COM OS PÉS DESCALÇOS - VOL. 1**

**Revisora**

Janete Maria Gheller

**Projeto Gráfico**

Giovanna Pimenta Robaina

**Diagramação**

Giovanna Pimenta

**Créditos para fotos usadas na capa**

Carolina Maria de Jesus: Arquivo Nacional do Brasil

Homem desconhecido: Djalma Paiva Armelin

Paulo Freire: novohorizonte de Economia Solidaria

**EDITORA UDESC**

Fone: (48) 3664-8100

Email: editora@udesc.br

D739b Dourado, Ivan Penteadó

Bases e concepções teóricas fundantes na sociologia dos oprimidos /Ivan Penteadó Dourado. - Florianópolis: Editora Udesc, 2024.

70 p. - (Por uma sociologia dos oprimidos: ensino de sociologia com os pés descalços; 1)

ISBN: 978-85-8302-195-7

ISBN-e: 978-65-88565-95-7

1. Sociologia – Brasil. 2. Sociologia educacional. 3. Sociologia. I. Título. II. Série.

CDD: 301.0981 - 23. ed.



# **PREFÁCIO.**

THIAGO INGRASSIA PEREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)

## PELO DIREITO DE ENTENDER O MUNDO

Cada palavra deste livro corporifica uma trajetória profundamente comprometida com a educação crítica. As concepções político-pedagógicas do autor se apresentam de forma coerente em uma *Sociologia dos oprimidos*. Por isso, o caminho precisa ser realizado com os “pés descalços”, sentindo de forma radical as dores e os amores, os cheiros e os sabores, vivendo tempestades e aquele fim de tarde de primavera em que a vida parece encontrar a calma ausente e tantas vezes sonhada.

De certa forma, andar descalço não apenas permite em determinado momento calçarmos as “sandálias da humildade”, mas, sobretudo compreendermos que a vida cotidiana se mostra em seus detalhes e que somente uma sensibilidade forjada entre a teoria e a prática pode, de fato, (vi)ê-la plenamente. É na experiência social que construímos nossas percepções, posicionamentos, juízos de valor e até mesmo nossos gostos mais pessoais. Somos seres políticos, de cultura e temos o desafio vital da convivência ética. Precisamos aprender a viver juntos.

Assim, à reprodução mecânica, ao pensamento mágico, ao (auto) engano, ao individualismo exacerbado e ao mundo das aparências, encontramos nesta publicação um “grito” de pare! Nas linhas a seguir nos deparamos com um manifesto pela libertação, pela liberdade de aprender e ensinar e pelo direito de todas as pessoas a serem mais. Contudo, não apenas uma voz acadêmica ecoa pelo texto, desprezando os saberes da vida, aquilo que Paulo Freire denominou com inspiração camoniana de “saber de experiência feito”. Pelo contrário, é na luta contra a injustiça social e cognitiva que encontramos vozes que se articulam pela palavra do Professor Ivan Penteado Dourado, partindo da apreensão imediata do mundo em direção ao seu entendimento mais substantivo.

Dessa forma, este não é apenas um texto de denúncia de nossas misérias materiais e intelectuais, mas nos convida a viver o anúncio de novas formas de construção de um pensamento complexo que foge de modismos, da massificação midiática e da reprodução acrítica que fundamentam preconceitos. Para isso, o autor se situa no campo do Ensino de Sociologia, servindo-se de um farto referencial analítico das Ciências Humanas e de estratégias didáticas do campo da Pedagogia. É nessa intersecção entre as Ciências Sociais e a Educação que temos a implicação seminal do pesquisador e do professor, de quem pensa e ensina a pensar e de quem se posiciona, assim como Paulo Freire ao final de *Pedagogia do Oprimido*, pela “criação de um mundo em que seja

menos difícil amar”.

Para a construção de uma nova sociedade é preciso colocarmos os “óculos sociológicos” e projetar novos sentidos, relações e sistemas. Não é possível transformar cenários sem o devido reconhecimento de seus problemas e, para isso, nossa formação permanente dentro e fora das instituições escolares é essencial. Mas não de qualquer jeito e em qualquer lugar, pois a educação escolar exige profissionais bem formados e estrutura física adequada. Por isso, vivemos um dilema crônico em nosso sistema escolar público que, na concepção de Darcy Ribeiro, não é apenas uma crise, mas se apresenta como um projeto das elites proprietárias antipovo.

Diante disso, nosso compromisso é com o enfrentamento desse quadro, a começar com a resistência à burocratização e à mercadorização da escola, assim como à colonização da universidade que segue reproduzindo, nas palavras de Jessé Souza, a “tolice da inteligência brasileira”. Engana-se quem pensa que é possível uma universidade verdadeiramente forte com uma Educação Básica enfraquecida, assim como quem dicotomiza a escola e a universidade. Na verdade, somos reféns de relações macro e microsistêmicas em grande parte opacas e fragmentadas à primeira vista. Compreender essas relações e criar estratégias de ação prática é nosso maior desafio.

Esta publicação chega em boa hora como mais uma ferramenta em nossa batalha pela defesa da democracia e pela qualidade da educação pública. Nascida da experiência docente, forjada com alegria e rigor e entre o medo e a ousadia de nosso quefazer, temos um texto em que são abertos contextos de afirmação da Sociologia como ciência capaz de despertar a consciência crítica.

Thiago Ingrassia Pereira

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)

Erechim, RS, verão de 2024.



# SUMÁRIO.

---

Introdução	<b><u>14</u></b>
<hr/>	
1. O que precisamos saber sobre o Ensino de Sociologia no Brasil?	<b><u>28</u></b>
<hr/>	
2. Analfabetismo sociológico: Por uma Sociologia dos Oprimidos	<b><u>34</u></b>
2.1 POR UMA SOCIOLOGIA DOS OPRIMIDOS	<b><u>36</u></b>
<hr/>	
3. Os óculos Sociológicos e o uso estratégico da metáfora	<b><u>44</u></b>
3.1 CONCEITOS CIENTÍFICOS	<b><u>48</u></b>
3.2 METÁFORAS E SEU POTENCIAL DIDÁTICO	<b><u>51</u></b>
3.3 METÁFORAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA - ÓCULOS SOCIOLÓGICO	<b><u>55</u></b>
<hr/>	
Considerações finais - Por uma Sociologia dos Oprimidos	<b><u>60</u></b>
<hr/>	
Referências	<b><u>64</u></b>
<hr/>	

# INTRODUÇÃO.

Ao longo de mais de vinte anos como professor de Sociologia, vivenciando a educação fundamental, média e superior, em instituições públicas, privadas e comunitárias, uma das questões que mais me chamaram a atenção foram as posturas opinativas dos estudantes. Cotidianamente, professores de disciplinas das áreas das humanidades enfrentam embates persistentes e rotineiros muito particulares. Muitos estudantes parecem acreditar já serem possuídores de respostas para os problemas sociais, resolvendo-os com as suas opiniões.

Essa postura opinativa se mostrava acentuada nos espaços escolares e universitários, principalmente sobre questões que envolvem temas que estejam na ordem do dia, pautadas pela Grande Mídia e, nos últimos anos, ganhando ainda maior força, ecoando nas redes sociais. É comum identificar a necessidade dos alunos de colocarem suas opiniões como “verdades”. Uma forma de se posicionar em relação à realidade que dá a seu defensor uma sensação de pertinência e de portar uma “verdade”. Essa postura chega ao ponto, em uma parcela significativa de casos, de confrontar conceitos, teorias ou mesmo resultados de pesquisas científicas com a “sua opinião pessoal”. Os professores das Ciências Humanas, muitas vezes, ao apresentarem conhecimentos científicos para problematizar as opiniões vigentes, são percebidos pelos estudantes como portadores de “outra opinião” e que estariam disputando “a verdade” com a opinião do aluno. A tentativa de dialogar, demonstrando as fragilidades das opiniões sociais vigentes é tida, muitas vezes, como falta de respeito ao pensamento e à liberdade do estudante frente ao mundo que ele acredita poder explicar.

Muitas vezes me deparava com as opiniões e achava que essas posturas opinativas não tinham relação direta com os conteúdos ensinados na escola. Que não precisava lidar diretamente com as opiniões, em parte, acreditando que, com o acesso aos conhecimentos escolares, os estudantes iriam automaticamente abandonar essas visões, e opiniões perderiam lugar.

Durante minha trajetória como educador, tanto no espaço escolar quanto no campo de ensino acadêmico brasileiro<sup>1</sup>, percebi que uma

---

1 Trato do Brasil, já que, no ano de 2012, tive a oportunidade de, como professor cooperante na Universidade Nacional de Timor Leste, viver uma experiência docente durante dez meses naquele país. Apesar de constituir parte importante da minha trajetória de amadurecimento profissional, realidade que se mostrou incomparável com a experiência educativa brasileira, já que, em Timor-Leste, lecionei disciplinas como Microeconomia, Sociologia Econômica e Introdução à Filosofia, distintas das que lecionei em solo brasileiro. Além disso, em Timor, a experiência deu-se com alunos não falantes da língua portuguesa, dentro de uma cultura completamente diversa da qual eu nasci e fui educado para compreender. Sem contar que minha atividade profissional neste país estava muito centrada na vida acadêmica no interior da universidade, o que inviabilizava qualquer chance de leitura mais sensível e da realidade vivida de forma mais ampla. O que me permitiu construir um artigo sobre a realidade didática, o desafio do ensino em português e o aprendizado de uma nova língua, também chamada de língua ou dialeto tétum (DOURADO, 2014).

das grandes dificuldades no ensino da Sociologia sematerializa pela existência de um tipo específico de desconforto. Algo que é identificado especificamente no estudante, um desconforto no momento em que o contato com o estudo das teorias, conceitos e resultados de pesquisas sociais no ensino de Sociologia se efetiva com maior profundidade. Há uma variedade de motivos que poderia elencar aqui para essa postura diagnosticada, inicialmente, de maneira informal no cotidiano da sala de aula.

De maneira geral, esse desconforto materializa, por um lado, a falta do hábito de leitura, a distância da linguagem existente nos livros didáticos e acadêmicos em comparação com a linguagem cotidiana e um patamar relativamente alto de abstração necessária para acompanhar esse tipo de conhecimento, muito pouco exercitado nos espaços escolares nacionais. Porém, percebi que essas características não serviriam para explicar de forma suficiente a questão.

Em minha pesquisa de doutorado, realizada entre 2014-2017, intitulada *Institucionalização do senso comum opinativo brasileiro: Responsabilização educativo-institucional no fechamento prematuro das consciências sociais* (DOURADO, 2017), destaquei, como pano-de-fundo estruturante dessa postura em nível nacional, a existência de uma espécie de “crença” compartilhada sobre um tipo de “conhecimento” opinativo que conduz a um fechamento prematuro das consciências sociais. Identifiquei nessa dimensão opinativa, um tipo de fechamento gradativo nos espaços educacionais que impediriam a abertura necessária para a reflexão e aprendizado em Ciências Humanas. Nessa pesquisa, identifiquei uma postura recorrente, onde vigorava a ideia de que opiniões compartilhadas seriam suficientes para explicar a realidade social e, assim, o estudo das teorias<sup>2</sup>, conceitos e acesso a resultados de pesquisas não teriam utilidade alguma para a vida cotidiana. Desse modo, percebi a necessidade de problematizar os elementos sociais envolvidos nesse processo que transcenderiam qualquer escolha individual, o protagonismo do espaço doméstico, ganhando assim uma dimensão de problematização social e institucional. O desconforto por parte dos alunos, por si só, constituiria uma problemática passível de ser pesquisada, mas que se desdobra em um diagnóstico ainda mais profundo que possibilitou a compreensão da relação dessa postura opinativa, reproduzida no interior do modelo educativo brasileiro e as

<sup>2</sup> E neste ponto, a problemática seria muito mais ampla que a simples oposição entre teoria e prática. Algo que parece ser recorrente, quando identificamos o debate sobre algum tema, onde se encontram um especialista técnico e um especialista acadêmico, onde a razão prática e a teórica entram em confronto. Penso que seja possível identificar elementos muito mais profundos nessa postura que podem e merecem uma problematização acadêmica específica.

consequências desse entendimento no ensino das humanidades mas, mais especificamente, no ensino de Sociologia.

Objetiva-se, neste livro, voltar esse contexto para o desafio que emerge espaço de Ensino escolar e universitário, oferecendo um caminho didático e pedagógico voltado ao que comumente chamamos de “chão da escola e universidade”, da prática pedagógica, envolvida nos desafios que compreendem o ensino de Sociologia. Porém, pisar nesse “chão” precisa estar consciente e dotado de maior contato e conexão. Por isso, assumo uma postura de descalçar meus sapatos de formatura universitária e me relacionar com esse espaço educacional, tendo outra postura e objetivo.

Assim, faz-se necessário resgatar, brevemente, minha trajetória como professor e pesquisador. Identifico importante, para que o leitor possa acompanhar, brevemente o meu lugar de educador no campo do ensino de Sociologia no Brasil, as consequentes escolhas teóricas e epistemológicas que constituíram minha trajetória como pesquisador, materializadas nesta obra.

Meu ingresso como professor de Sociologia se deu em regime de contrato emergencial<sup>3</sup> na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul (2004-2009). Naquela altura, estava no quarto semestre da minha graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Iniciei, assim, minha experiência como professor regente, contratado de forma temporária para lecionar Sociologia e Filosofia em uma escola pública na cidade de Porto Alegre, antes de ter concluído meus estudos de graduação. Nas primeiras aulas, identificava uma ótima receptividade dos alunos, um professor iniciante, jovem (22 anos), do sexo masculino<sup>4</sup>, com vontade de fazer a diferença. Superado o contexto de novidade, passou a ser perceptível o surgimento gradativo de um tipo de fechamento ou bloqueio relacionado ao conteúdo da aula, ou seja, o convite ao estudo e à reflexão sociológica da realidade não acompanhava a mesma receptividade<sup>5</sup> que tinha pela minha figura. Esse fechamento, que caracterizo como prematuro, não poderia ser comparado com as dificuldades que professores e alunos encontravam,

3 Modalidade de ingresso chamado de *Contrato emergencial*, na qual profissionais de ensino ingressam no Magistério Estadual, por um período contratado de tempo determinado, sem a necessidade de concurso público, ingressando, como foi o meu caso, como professor antes mesmo de finalizar a graduação.

4 A questão do gênero é relevante, já que a maioria dos educadores era do sexo feminino, constituindo assim um tipo de novidade ou diferenciação naquele espaço escolar específico.

5 Os estudantes mantinham-se motivados e atentos as aulas, ao longo de boa parte do semestre. Lidando pessoalmente comigo, sempre demonstrando muita receptividade. Mas as posturas mostravam-se gradativamente fechadas ao conteúdo das aulas. Pareciam precisar defender-se e defender as suas posturas e opiniões publicamente. Sempre que algum conteúdo ou discussão conceitual chocava-se com suas “verdades”, emergiam justificações e defesas de opinião. Gradualmente, os alunos assumiam posturas defensivas e reativas.

por exemplo, em outras disciplinas. Alunos e professores dessa mesma escola relatavam que, nas aulas de português, matemática, física e química, por exemplo, a dificuldade no aprendizado era identificada, ora pelo baixo interesse, ora pela falta de bases mínimas comuns para o aprendizado desses conteúdos, expressos principalmente no momento da realização de exercícios, provas e trabalhos. Nas aulas de Sociologia, porém, a dificuldade era apresentada de uma forma muito particular. Os alunos pareciam provocados a resistir a aproximações teóricas e conceituais, defendendo as suas opiniões e visões de mundo em quase todas as aulas. Expresso em outros termos, havia uma dificuldade única na própria oposição deles frente às reflexões mais alargadas sobre o conhecimento sociológico.

Os debates e os confrontos de opiniões se configuravam como uma constante por boa parte dos alunos. As aulas eram essencialmente participativas, com incontáveis momentos de franco debate de ideias, que demonstravam necessidades profundas dos alunos verbalizarem “suas opiniões”. Se o tema era violência, saúde, educação ou qualquer tema social que fosse lançado ao grupo, opiniões emergiam quase que automaticamente, fossem elas simples e ingênuas, até as mais radicais, violentas e elaboradas. Essa conjuntura tornava as aulas de Sociologia um tipo de construção de conhecimento muito particular<sup>6</sup> em relação às demais disciplinas presentes no currículo escolar.

Ao longo dos anos, essas opiniões apresentaram alguns padrões perceptíveis, que me permitiram identificar elementos comuns no interior dessas lógicas opinativas. Muitos estudantes traziam reflexões oriundas de revistas, jornais, mas principalmente da Internet e de diálogos que realizavam com pessoas do seu convívio cotidiano (familiares, amigos e colegas). O que grande parte dessas “opiniões” revelou é que elas constituíam variações de opiniões já existentes. Pareciam transformar-se em princípios comuns, compartilhados com uma facilidade incrível. Ou seja, após observação atenta e continuada, a ideia de que cada estudante ou pessoa seria portadora de opiniões individuais e originais, começou a perder qualquer possibilidade de sustentação.

Comecei, então, a aglutinar essas opiniões em categorias que chamei, no ano de 2005, de “visões de senso comum”<sup>7</sup>. Munido dessa categoria

6 Neste período, as discussões sobre temas sociais provocavam nos alunos uma necessidade de contrapor as teorias com opiniões, revelando um tipo de resistência forte ao ensino de princípios e conceitos que demonstrassem os simplismos contidos nas opiniões circulantes.

7 Nesta época, tive contato com textos introdutórios de epistemologia, entre eles, o texto de Japiassu, intitulado *Introdução ao pensamento epistemológico* (1979). Acessando, pela primeira vez, entendimentos mais elaborados entre pensamento científico e senso comum, principalmente quando o autor referencia os pensamentos sociais circulantes. Voltaremos ao tema no decorrer do trabalho, inclusive retomando algumas passagens do referido autor para discutir com maior riqueza de detalhes essas questões.

maior, construí uma proposta de trabalho que servia para mobilizar as aulas iniciais, seguindo as Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2004) que definem de metodologia didática focada em temas<sup>8</sup> (p. 119-121). Criei um bloco inicial de aulas intituladas: O combate ao senso comum – os limites das soluções fáceis frente à realidade social.

Buscava, com essa estratégia, problematizar as lógicas contidas em temas identificados como os mais recorrentes nas opiniões dos alunos que se desdobravam em “soluções”, tais como pena de morte, controle de natalidade, proibição de jogos violentos, porte de armas de fogo e uso da tortura. Todas tidas pelos estudantes como “soluções” mais potentes frente aos problemas da violência e da criminalidade no Brasil. Essas “soluções” eram constituídas de simplicidades absurdas para problemas sociais tão complexos, que materializavam exemplos típicos dos desdobramentos oriundos da “opinião comum”. A estratégia consistia em partir de questões que motivassem os alunos a problematizar as suas próprias opiniões, mobilizando-os a reconhecer-lhes os limites para, posteriormente, apresentar teóricos e reflexões conceituais do campo da Sociologia. Minha intencionalidade pedagógica começou a se alicerçar na ideia de que a desconstrução dessa base comum opinativa abriria espaço, gradativamente, para complexificar e aprofundar o entendimento dos alunos com a gradativa inclusão das teorias sociais.

Percebi, posteriormente, que a referida estratégia apresentava um conjunto de limitações. Se, inicialmente, de fato, ocorria a mobilização do interesse dos alunos pela discussão, em um segundo momento, a parte mais importante da reflexão acabava centralizada na figura do professor. O processo de identificação dos limites e desconstruções contidas nas opiniões acabavam ficando sob minha responsabilidade intelectual, que ocorria antes mesmo de trabalhar com as teorias, o que impossibilitava o próprio estudante a problematizar autonomamente as demais opiniões e soluções simples que o cercavam. Por mais longas e profundas que fossem as discussões, elas despertavam mais o interesse na discussão e no confronto de opiniões do que a desejada construção

---

8 Esta prática constitui apenas um dos três pressupostos metodológicos indicados para o ensino de Sociologia, que compõe juntamente com outros dois, ensino pautado em conceitos e em teorias (BRASIL, 2004 p. 116-125). Segundo aponta o documento: “A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais” (BRASIL, 2004 p. 117).

de um grau mínimo de autonomia<sup>9</sup> crítica frente a elas. Mesmo que se construíssem problematizações em forma de perguntas, por exemplo, elas não provocavam a desejada reflexão e autorreflexão nos alunos. Em grande medida provocavam, inclusive, o efeito inverso. Em muitos casos, surgia certa oposição dos “jovens” alunos frente aos saberes da figura do professor, estabelecendo uma espécie de “disputa de verdades” em busca de um vencedor que daria a palavra final no debate.

Nesse período, mantinha-me muito preso, ainda, à concepção de que um dos papéis mais importantes de um professor de Sociologia era a sua capacidade de desarticular lógicas opinativas, o que, de certa forma, limitava o potencial teórico-reflexivo das aulas. Esperava que esse movimento fizesse com que as minhas próprias opiniões, não apenas dos alunos, fossem necessariamente desarticuladas em um movimento dialético e crítico, entendido como movimento gerador de autonomia. Partia do pressuposto de que esse caminho resultaria no abandono gradativo das lógicas opinativas defendidas no cotidiano, despertando interesse para o estudo dos conceitos e teorias capazes de complexificar o entendimento da realidade social vivida. Um movimento que passava por uma desarticulação dos pensamentos simplistas, seguido da oferta de conhecimentos sociológicos, culminando num índice de complexidade e profundidade maior frente ao olhar socialmente construído.

O que percebi após muita insistência é que a estratégia de “atacar” individualmente cada opinião era não apenas uma tarefa impossível no tempo de duração das aulas e no número reduzido de disciplinas semanais existentes em cada turma, mas, amplamente, improdutivo. Cada aluno possuía uma formação familiar, religiosa, política e cultural muito diversa. Enquanto um aluno era, por exemplo, defensor da pena de morte e apresentava os argumentos aparentemente lógicos dessa postura, outros defendiam o espancamento de “bandido” pela população, enquanto outros não tinham opinião formada sobre o tema em discussão. Mas, no momento em que ocorria a verbalização das opiniões de alguns alunos, os demais se sentiam motivados a acreditar nelas, passando rapidamente a defendê-las também. Em meio a um processo didático altamente desgastante e tenso, identifiquei a existência de um ingrediente essencial contido nas opiniões de senso comum, ou seja, elas eram compostas de um nível de simplicidade lógica

---

9 Nesse período, realizei o meu primeiro contato mais profundo e continuado com Paulo Freire, com sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2002). Este pensador logo transformou-se na minha principal inspiração teórica e crítica para refletir sobre minhas práticas pedagógicas e políticas como educador. O conceito freireano que mais me inspirou era a problemática da autonomia. Em cada aula planejada e realizada, eu refletia e questionava-me: até que ponto essas ações e problematizações apontam para a autonomia dos educandos? Em grande medida, desse período em diante, minha utopia educativa consolidou-se como o desafio de fomentar a *autonomia sociológica e crítica dos alunos*.

incrível e, por isso mesmo, de fácil e rápido ‘entendimento’ e aceitação. A descoberta mais interessante nesse processo foi ter identificado, na prática, o poder que o senso comum possui em construir rapidamente consensos sociais baseados em lógicas simplistas.

Apesar dessas interessantes descobertas empíricas sobre as opiniões circulantes no interior das aulas de Sociologia, esse tipo de conhecimento se materializava como uma espécie de fechamento intelectual do aluno. Baseado na crença da opinião ser algo pessoal, formada em grande medida por um caminho “fácil” de explicação da realidade social, constituía-se como um elemento aglutinador de um conjunto de pré-conceitos relacionados ao entendimento de sociedade por parte dos alunos. Os estudantes rapidamente percebiam o poder de suas opiniões, pois elas eram acionadas por outros alunos e, assim, crescia o número de defensores, com grande capacidade de emergir um tipo de identidade coletiva no interior da sala de aula oposta a minha intencionalidade. Apesar de muito rica como experiência didática e reflexiva, essa estratégia se mostrava muito complicada, dotada de um desgaste emocional e intelectual imenso e, em alguns momentos, parecia distanciar-se de um ensino de Sociologia propriamente dito. Nem sempre se construía a desejada curiosidade e interesse em adentrar, gradativamente, no ensino das teorias e conceitos sociológicos.

Outro ponto importante nessa questão estava relacionado ao poder da opinião construtora de consensos, intimamente ligado ao fato que, em sua maioria, era composto por estudantes jovens que não possuíam o hábito, nem o gosto pela leitura e, muito menos, tinham o costume ou possibilidade material de pesquisar minimamente as suas fontes de informação. Muitos eram vetores de opiniões vigentes e reproduziam os mesmos discursos dos pais, amigos e colegas, sem terem, muitas vezes, meios para questionar os limites delas. Alegavam, inclusive, que a opinião era a mesma do seu pai ou de sua mãe, e como eles os amavam, achavam que precisavam defender as mesmas opiniões.

O que facilmente me permite aqui, de forma ainda geral, alertar professores de que as opiniões dessa ordem são “virais”, ou seja, ocupam um papel de rápido compartilhamento e aceitação, dando ao vetor da opinião uma sensação de poder explicativo para a realidade. Movimentando tanto elementos que julgam ser de ordem racional, mas também de ordem afetiva e emocional.

Acompanhei, nesse período, a explosão da rede social Orkut<sup>10</sup> no Brasil,

---

<sup>10</sup> O Orkut foi uma rede social filiada ao Google, o seu nome original advém do nome do projetista chefe, turco chamado Orkut Büyükkökten, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014 (RECUERO, 2005).

onde as opiniões circulavam em uma velocidade significativamente maior, sem o menor cuidado se as fontes, os dados ou mesmo se as informações eram realmente verdadeiras. Esse processo se radicalizou muito com a criação de outras plataformas de interação social que, rapidamente, definiram novos mecanismos de interação dentro de “bolhas sociais”, reforçando opiniões dentro de cada nicho opinativo.

O grau de responsabilidade ética do professor nesse processo resultava em aulas cada vez mais reativas por parte dos alunos e de um extremo cuidado na escolha dos temas e das formas de condução dos debates, para não escorregar também em opiniões de senso comum. A simples mudança de opinião para, no lugar dela, apresentar outra opinião, parecia-me uma ação pedagógica muito empobrecida, um tipo de trabalho que os próprios meios de comunicação realizam e que resultaria num tipo de manipulação ingênua e superficial do pensamento escolar. Esse tipo de postura militante ou superficial não faz e nunca fará jus ao potencial que o ensino de Sociologia possui no contexto educativo brasileiro.

Mobilizado sobre a problemática da opinião, identifiquei que essa postura opinativa não era exclusividade dos alunos ou mesmo dos mais jovens, nem estava presente apenas no interior da sala de aula. Ela podia facilmente ser observada em conversas com amigos, familiares, colegas e professores. Nos quatro primeiros anos da minha experiência em escolas públicas, por exemplo, era notório que uma parcela representativa dos professores com que tive contato possuía o mesmo hábito de opinar e verbalizar lógicas da ordem do senso comum sobre diversos temas, mas principalmente sobre temas de ordem social. Em muitos momentos me via, também, opinando de forma descuidada sobre temas que não tinha o mínimo de domínio. Nas reuniões sindicais, discussões sobre greves e paralisações, mas, principalmente, na rotina compartilhada na sala dos professores, algumas posturas sobre o pensamento científico e a opinião, por exemplo, mostravam-se surpreendentemente contraditórias.

Em certos momentos, quando colegas falavam do seu objeto de estudo e de assuntos de sua área, portavam-se como doutos ou *pensadores profissionais*<sup>11</sup>. Traziam novidades oriundas de pesquisas, demonstrando uma clara capacidade de realizar distinções entre resultados científicos e opiniões leigas sobre os seus temas. Mas, em outros momentos, esses mesmos professores emitiam opiniões sobre temas sociais, sem nenhum critério ou leitura prévia do que já fora pesquisado ou publicado nas ciências sociais, sem, com isso, perceber as suas próprias contradições.

11 Tal como define Hannah Arendt, em sua obra *A vida do espírito* (2000), referindo-se aos filósofos metafísicos (ARENDETT, 2000 p.119).

O que, no início desse retrospecto apresentado, poderia ser entendido como saberes culturais, oriundos da realidade econômica e social específica de alunos de escola pública, aos poucos, ampliando o escopo de observação, esse fenômeno ganhou novas proporções. Paulatinamente, o senso comum como objeto de reflexão se mostrava um ingrediente relevante para pensar a formação do pensamento social brasileiro em diferentes esferas sociais e institucionais. Segundo afirma o famoso antropólogo estadunidense Clifford Geertz<sup>12</sup>,

Se observarmos a opinião das pessoas que chegam a conclusões diferentes com as surras que levaram na escola da vida, logo nos daremos conta de que o senso comum é algo muito mais problemático e profundo do que nos parece quando o ponto de observação é um café parisiense ou uma sala de aula em Oxford.

Naquele período, comecei a identificar a existência dessa mesma postura, emergindo nas falas de professores pertencentes ao ensino superior em duas universidades que frequentei na cidade de Porto Alegre (2002-2008). Professores oriundos de áreas distantes das Ciências Humanas, muitos deles mestres, alguns doutores, especialistas em pesquisas laboratoriais que, ao falarem de questões sociais, acabavam caindo nas “armadilhas” da opinião de senso comum.

Passei, então, a assumir o compromisso intelectual de alargar o entendimento sobre a problemática do senso comum. Nesse desafio, que orientei minha trajetória de pesquisa de tese, dentro de um desenho de pesquisa<sup>13</sup> capaz de discutir o papel e a responsabilidade da educação brasileira, o seu papel na formação, reprodução de posturas opinativas e a manutenção dos conteúdos do senso comum como uma problemática social, latente na mentalidade cotidiana brasileira.

Além dos diferentes achados resultantes da referida pesquisa, temos um parâmetro geral, identificado como capaz de explicar parte desse fenômeno no papel precário, que as instituições educacionais brasileiras cumpriram e sua consequente responsabilidade histórica da efetivação de um tipo específico de analfabetismo sociológico brasileiro. Como centro problematizador desta pesquisa de doutorado, identifiquei que, antes mesmo de a opinião possibilitar uma comunicação organizada dentro de ideologias, movimentos políticos ou mesmo de fundamentar-se em teorias, estas opiniões são constituídas por lógicas específicas, dotadas de uma ordem cognitiva simples, mas suficiente para explicar a vida cotidiana. Inegavelmente, possuem bases ideológicas e políticas mas operam numa dimensão não consciente dessas ligações por quem

12 (GEERTZ, 2014 p. 81).

13 Ver (DOURADO, 2017).

as reproduz. A simplicidade lógica das opiniões comuns teriam relevância social significativa no pensamento compartilhado, merecendo uma pesquisa e uma teorização específica para compreendê-las.

Durante a realização da minha pesquisa, tive a oportunidade de atuar como professor de Sociologia em uma universidade comunitária<sup>14</sup> (2013-2023) no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Essa década de experiência como professor universitário da área de Ciências Sociais, permitiu-me continuar o desafio de ministrar aulas em disciplinas de Sociologia em todos os mais de 150 cursos que a universidade ofertava. Ser professor de uma área significa assumir a responsabilidade de ministrar uma disciplina isolada de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, obrigatórias no currículo de todos os cursos, mas em compensação, não podendo atuar de forma continuada em um mesmo curso ou mesmo ser professor em um curso de Ciências Sociais.

Essa experiência me permitiu seguir o desafio de trabalhar e compreender o senso comum opinativo, emergindo no interior de cursos como: Medicina, Enfermagem, Direito, Engenharias, Licenciaturas, Agronomia, Comunicação, Pedagogia, Serviço Social, Licenciaturas, etc. Tendo uma disciplina isolada e a oportunidade de, em um único semestre, trabalhar com o máximo de potência no ensino desse campo de conhecimento, as opiniões se mostraram tão presentes como se mostraram no período em que atuava no espaço escolar, agora com elementos mais específicos, dependendo do curso e semestre em que eu atuava. Percebi, ainda, variações das opiniões e de seus conteúdos, dependendo do turno em quem o curso era ofertado (diurno ou no noturno).

O que ampliou significativamente a oportunidade de amadurecimento sobre práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Sociologia, construídas e articuladas com a minha trajetória de pesquisa sobre o tema do senso comum e do analfabetismo sociológico. Trazendo elementos que tiveram a oportunidade de serem amadurecidos em contextos muito potenciais. Se levarmos em conta que na universidade, dependendo do semestre e do curso em que atuamos, a origem social dos estudantes e seu grau de aprofundamento de estudo em cada curso, torna a discussão sobre as opiniões algo ainda mais complexo e específico. Essas e outras questões serão retomadas e aprofundadas ao longo desta discussão.

Durante o período pandêmico,<sup>15</sup> tive a oportunidade de finalizar uma segunda graduação, voltada à habilitação no campo da Pedagogia.

14 Universidade de Passo Fundo - UPF.

15 Período iniciado 11 em março de 2020.

Percebendo a necessidade de avançar em um cabedal de conhecimentos teórico-práticos no campo específico da educação, adentrei nas teorias e práticas pedagógicas da educação infantil e anos iniciais e, principalmente, na educação de jovens e adultos; juntamente com a possibilidade de avançar em leituras e pesquisas sobre o senso comum e a opinião discutida por autores do campo da pedagogia<sup>16</sup>.

Essa nova habilitação me permitiu mudar meu espaço e campo de atuação ao ingressar por concurso como professor efetivo na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, no curso de Pedagogia em 2023. Ingressando no PPGE/UDESC na linha de Políticas Educacionais e compondo o grupo de pesquisa LUTE - Lutas Sociais, Trabalho e Educação. Essa nova condição de trabalho permitiu que, entre as minhas novas atribuições e atividades, se estabelecessem as condições ideais para a elaboração desta obra, com o objetivo de compartilhar uma concepção pedagógica e metodológica voltada ao Ensino de Sociologia vivida e pensada para o contexto escolar e universitário brasileiro, que dá título a este livro, ou seja, por uma defesa do ensino de Sociologia voltada aos Oprimidos.

Assim, esta obra materializa o resultado de um amadurecimento de vinte anos de pesquisa e prática de ensino no interior de uma estratégia de enfrentamento ao analfabetismo sociológico nacional. A articulação do reconhecimento do contexto de analfabetismo sociológico nacional, o papel obstaculizador do senso comum opinativo sobre os fenômenos sociais no ensino de Sociologia e a urgente e fundamental necessidade de apresentar uma concepção de ensino de sociologia mais pragmática, objetiva e articulada com a realidade vivida por professores do campo das Ciências Humanas em contextos escolares e universitários, constitui o desafio aceito por mim ao registrar minhas experiências, práticas e pesquisas, mas principalmente, minha posição política e pedagógica que me fez e me faz professor de Sociologia.

Esta obra é o primeiro volume de uma série de outras que serão produzidas sobre o mesmo tema. Este volume, focado nas *Bases e concepções teóricas fundantes na Sociologia dos Oprimidos*, pode parecer, em um primeiro olhar, um enfoque eminentemente voltado a pesquisadores que estudam e produzem pesquisas sobre o ensino de sociologia no Brasil. Porém, é importante a leitura de todos os públicos de interesse, já que esta discussão permitirá contextualizar os fundamentos e discussões que me conduziram a práticas e estratégias pedagógicas, ancoradas em tradições, teorias e marcos conceituais

---

<sup>16</sup> Inicialmente com um estudo mais sistemático das obras de Paulo Freire, Antônio Gramsci e Bell Hooks.

fundamentais. Assim, indico-o para todos os leitores que desejam adquirir um entendimento mais completo da práxis envolvida nesta proposta de ensino de Sociologia voltada ao contexto brasileiro. Sem ela, os próximos volumes poderão ser entendidos como criações com base na criatividade individual, resultado de relatos de práticas criadas sem bases teóricas e filosóficas, dando a impressão falsa de propostas calcadas em uma epistemologia da prática.

Além da introdução, esta obra está dividida em três capítulos, visando à apresentação de um conjunto de bases fundamentais no capítulo primeiro intitulado *O que precisamos saber sobre o Ensino de Sociologia no Brasil?*; apresento os desdobramentos do mapeamento bibliográfico de uma proposta metodológica específica sobre a história do ensino de Sociologia na escolarização brasileira. Essa discussão materializa a sustentação da hipótese da existência de um analfabetismo sociológico brasileiro. Ela é fundante, pois pretende alargar o horizonte dos professores de Sociologia frente ao contexto geral de ausência da Sociologia na formação do pensamento nacional.

No capítulo segundo, intitulado *Analfabetismo sociológico: Por uma Sociologia dos Oprimidos*, articulo uma concepção antropológica de ser humano definida, grandemente, na concepção educativa e pedagógica de Paulo Freire. Discuto o potencial da sua proposta educacional relacionada ao papel realizado pela educação no que diz respeito à abertura da consciência do ser, frente à responsabilização com o mundo compartilhado. Nessa concepção, a educação seria capaz de realizar processos de abertura à humanização, modificando os graus de consciência do sujeito, juntamente com a compreensão dos tipos de curiosidade em que ele se encontra em cada novo estágio da consciência adquirida. Essa fundamentação pedagógica e filosófica freireana permitirá a definição de ensino de Sociologia dos oprimidos. Essa proposta de Sociologia dos oprimidos se estabelece, assumindo assim uma tão necessária posição política frente ao ensino de sociologia no Brasil.

O terceiro capítulo, intitulado *Os Óculos Sociológicos e o uso da metáfora*, antecipa o movimento necessário que ocorrerá, efetivamente, no segundo volume desta mesma discussão, que está prevista a sua finalização e publicação em 2024, de ordem mais prática e empírica, realizando os primeiros passos para uma transição gradativa de ordem teórica e conceitual para uma discussão mais pedagógica e didática. A discussão focada no interesse de leitores que atuam no campo do ensino de sociologia, ou seja, professores, que poderão se inspirar,

repensar suas práticas e tecer críticas construtivas ao que apresento. A metáfora proposta referente ao Óculos Sociológico aponta para um recorte estratégico envolvido no ensino de Sociologia, que defino como prioritário e seu desdobramento do ensino de conceitos geradores. Retoma-se a proposta no capítulo segundo com suas bases freireanas sobre os conceitos geradores, central para a ideia dos conceitos sociológicos como “lentes” dos “óculos intelectuais”.

Ao final, finalizo os três capítulos em forma de eixos fundamentais para o entendimento desta proposta. Convido os leitores que, à medida que confirmarem a pertinência desta proposta, possam gradualmente ir descalçando seus sapatos e trilharem seus caminhos nos espaços educacionais, sentindo as conexões com esse novo compromisso político-pedagógico no ensino de Sociologia no Brasil.

**1.**

**O QUE PRECISAMOS SABER  
SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA  
NO BRASIL?**

No momento em que reconhecemos o contexto de formação educacional brasileiro e afirmamos a existência de um analfabetismo sociológico, é necessário sustentá-lo com fontes e dados essa afirmação.

Autores clássicos na pesquisa da histórica da Sociologia no currículo escolar brasileiro, recuperaram de forma qualificada essa discussão, tais como (MEUCCI, 2000; MEKSENAS, 1995; CARVALHO, 2004; MORAES, 2011; GHIRALDELLI JR. 2001; CARVALHO, 2015) e outros mais recentes que atualizam a discussão (CIGALES, 2014; ENGERROFF e CIGALES, 2017). Segundo suas pesquisas, a Sociologia como disciplina autônoma no Brasil acontece pela primeira vez no Brasil na década de 1920 e vai gradativamente se materializando até meados de 1930 pelo seu ingresso no currículo escolar. Esse período de dez anos é definido por Silva (2010) como “primeira fase”. O primeiro relato da presença da Sociologia no currículo escolar brasileiro foi possível graças a alguns professores autodidatas, que ministravam a disciplina sem ter formação específica para tal. Também chamada de ensino de Sociologia *pré-científica*. O período não pode ser considerado como sistematizado e institucionalizado na educação escolar brasileira, ficando restrito a algumas experiências pontuais, demarcando seu tímido e precário início (MEUCCI, 2000).

Segundo Silva (SOCIOLOGIA, 2010), a “segunda fase” inicia no ano de 1931 até 1940, um período de franco reconhecimento da importância da Sociologia no espaço escolar e, principalmente, no Ensino Superior no Brasil<sup>17</sup>. Antes de completar 10 anos, é interrompido pelo terceiro período, de 1942, com a Reforma Capanema, na qual foi retirada a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários (com exceção dos cursos normais), durando até o período de 1964. Identificado por Silva (SOCIOLOGIA, 2010) como período de grande inflexão da Sociologia no ensino escolar brasileiro.

É possível acompanhar a inexistência de consenso sobre a responsabilidade e os motivos da exclusão da disciplina na educação

---

17 Essa dimensão acadêmica e de pesquisa se destaca com a emergência de pensadores que inauguram o pensamento sociológico brasileiro, teóricos que se detiveram a pensar o Brasil. Nomes como Florestan Fernandes, Gilberto Freyre e outros que garantiram uma maior disseminação e visibilidade das teorias sociais. Segundo Silva, entre as diferentes conquistas do período, podemos citar a criação de escolas de formação superior de professores; em 1933, ocorreu a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; em 1934, com a Fundação da Universidade de São Paulo (USP) com um Catedrático de Sociologia na figura de Fernando de Azevedo, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sem falar na conquista para o campo das Ciências Sociais quando, em 1935, foi introduzida a disciplina de Sociologia no chamado “curso normal” no Instituto Estadual de Educação de Florianópolis. Esse segundo período é o que Meksenas (1995) chamou de “anos dourados da Sociologia” no Brasil (CARVALHO, 2015, p. 27).

escolar no período ditatorial<sup>18</sup>. A Sociologia foi extinta do currículo escolar por meio da lei nº. 5.692 de reestruturação do até então chamado segundo grau. Nessa ação, os militares tiveram a preocupação em substituir essa disciplina por outras, com características bem definidas de controle e disciplinamento do pensamento (MARTINS, 2014).

Cabe aqui, portanto, recuperar o registro desse período, que poderíamos chamar verdadeiramente de “vácuo sociológico” na educação escolar brasileira. Reconhecendo que essa condição é anterior ao regime, totalizaria um período de mais de 60 anos sem a existência da disciplina de forma curricular e continuada na educação escolar nacional. Antes mesmo da instauração do período ditatorial, segundo defende Martins (2014a), já era possível identificar indícios de uma linha conservadora dominante nas políticas educacionais nacionais.

O resgate histórico das disciplinas, que compõem as humanidades ensinadas no currículo escolar durante o período que vigorou o Regime Militar no Brasil, permite apontar as transformações que as Ciências Humanas sofreram dentro de um currículo tecnicista, moralista e conservador. Esse dado é relevante, por exemplo, para compreender parte do pensamento social dominante na sociedade brasileira atual. O tipo de reformulação proposta no currículo das Ciências Humanas no ensino escolar é, portanto, digno de reflexão.

Considerando-se que esse quadro foi agravado durante a ditadura empresarial militar, quando, por mais de vinte anos, essa realidade anteriormente recuperada foi combinada às disciplinas estruturantes de perfil conservador, juntamente com a opressão, a violência, as torturas, a censura, a proibição de espaços de debate, diálogo crítico e a inexistência de eleições diretas, fechamento de sindicatos, apresentando maior radicalidade logo após o Ato Institucional número 5 (AI- 5) (1968-1978). Conforme conclui a pesquisa de Martins (2014), o período representou um claro afastamento entre as diferentes escolas e teorias que vigoravam nos cursos de ciências humanas no interior da universidade e o que era ensinado nas escolas, sendo nesses espaços, definidas como subversivas.

O elemento principal que surge nessa recuperação histórica da disciplina no currículo escolar é a possibilidade de constatar sua

---

18 Existem pesquisadores, como Carvalho (2004), que identificam a responsabilidade do governo militar em relação à proibição da disciplina e a sua decorrente substituição pelas disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Moral e Cívica (MC). Já Piletti (1987) retira a responsabilidade dos militares, apresentando que a inclusão da disciplina de Sociologia e de Moral e Cívica já constavam na Reforma de Benjamim Constant e na Reforma de 1961 (Lei n. 4.024), chamada também de primeira LDB, onde constava, no artigo terceiro, a obrigatoriedade da OSPB nos ciclos (ginásio e colegial). Essa perspectiva é corroborada por Moraes (2011, p. 367), onde afirma que, apesar de existir um ambiente ideologicamente favorável às humanidades, inserido dentro de um governo populista próximo ao ano do Golpe Militar, a Sociologia não retorna com força na educação escolar.

inexistência na formação do pensamento nacional. Somente em meados de 2008 vemos uma ação mais articulada nacionalmente sobre o retorno da disciplina nas escolas brasileiras (BRASIL, 2008). Porém, esse momento nem pôde ser devidamente comemorado. Logo que a disciplina começa a se estabelecer no Ensino Médio, uma nova derrota se efetiva com a Reforma do Ensino Médio pela lei 13.415 (BRASIL, 2017) e Nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018)<sup>19</sup>, que ameaçou novamente sua permanência no currículo escolar nacional.

Sendo assim, sem a existência da Sociologia como conhecimento social disponível na composição da educação escolar formal, em seu lugar, emergiram outras formas de explicar a realidade vivida. Em minha discussão de tese (DOURADO, 2017) identifico esse passado como constituidor de uma postura limitada cognitivamente e compartilhada que daria suporte à emergência de uma postura social da ordem do *senso comum opinativo sobre o social*. Essa postura opinativa em específico, ao não encontrar opositores formais no interior da instituição escolar, desresponsabilizou-se do dever de formar bases interpretativas mínimas de compreensão da realidade social no interior do pensamento brasileiro. Desse modo, com esse resgate histórico e curricular, identifico a possibilidade de nominar de forma provocativa e precisa esse fenômeno, ou seja, de um *Analfabetismo Sociológico Brasileiro*.

Segundo Freire, o analfabeto, ou seja, aquele sujeito que não pôde frequentar a escola, seria a manifestação essencial da concepção de oprimido, cercado pelo senso comum aliado à consciência ingênua, com uma consciência limitada frente ao mundo (FREIRE, 1979). Sem acesso à leitura das palavras, a possibilidade de estabelecer uma leitura política ou crítica do mundo fica gravemente comprometida. Da mesma forma, no que diz respeito à percepção precária dos brasileiros que, mesmo que tenham frequentado a escola, terão grande chance de ter suas capacidades de compreensão da realidade social limitadas ou mesmo inexistentes sobre os fenômenos sociais. Seja pela grande chance de não ter a Sociologia em seu currículo como disciplina obrigatória, ou mesmo de ela estar entre as disciplinas proibidas, retiradas do currículo escolar no seu período de escolarização ou, ainda, ter a oferta da disciplina no seu currículo escolar, sendo lecionada por professores leigos, autodidatas ou portadores do “notório saber”.

Esse quadro recuperado até aqui nos aponta para um tipo de

---

<sup>19</sup> Por esse período ser mais recente, não detalhamos essa recuperação, já que a identificação aqui brevemente realizada, permite sustentar a afirmação da materialidade histórica da existência inegável de um analfabetismo sociológico na formação escolar brasileira.

ensino de Sociologia específico voltado a essa realidade, que impediu o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de reconhecerem a complexidade do social no seu cotidiano. Se esse fenômeno fosse um fato isolado, de uma cidade ou região, a discussão aqui não possibilitaria a sustentação da hipótese de um analfabetismo sociológico brasileiro. Conforme apresentei, temos como ponto de reflexão inicial um contexto específico contido na história da educação escolar nacional, que responsabiliza os professores de Sociologia a reconhecer seu papel de protagonismo educacional.

Esse ponto muda totalmente a compreensão anterior sobre o papel da Sociologia na educação escolar. Se antes a percepção da Sociologia, como matéria ou disciplina no currículo escolar e universitário, poderia ser entendida em par de igualdade com as demais disciplinas e matérias ofertadas. Após a recuperação histórica da sua quase inexistência, coloca a disciplina como papel estratégico de reversão desse quadro. O que a introdução desta obra, juntamente com a discussão apresentada nesse primeiro capítulo, conecta a relação profunda entre o analfabetismo Sociológico e o espaço ocupado pelo senso comum opinativo sobre o social que o ensino de Sociologia e seus professores precisam reconhecer.



# 2.

## ANALFABETISMO SOCIOLÓGICO: POR UMA SOCIOLOGIA DOS OPRIMIDOS

“O MEU INTENTO NÃO É ASSINAR AQUI O MÉTODO QUE CADA QUAL DEVE SEGUIR PARA O BEM CONDUZIR A SUA RAZÃO, MAS SOMENTE MOSTRAR DE QUE MANEIRA PROCUREI CONDUZIR A MINHA.”

*(DESCARTES, 1992, P. 6).*

Neste ponto desta discussão é importante reconhecer também as escolhas e estratégias didáticas que os professores adotam e suas possíveis consequências no ensino de Sociologia. A ancoragem histórica que me permite constatar a existência de um analfabetismo sociológico dominante na mentalidade nacional, como já definimos, é fundamental para uma discussão mais ampla sobre o papel que o ensino da Sociologia precisaria desempenhar na educação nacional.

Esse conjunto de discussões até aqui apresentadas identifica na inexistência dessa disciplina na tradição curricular escolar, um quadro muito específico de limitação da formação do pensamento social. A sociologia não ocupou um espaço que seria fundamental na construção de um pensamento complexo e aberto ao entendimento da realidade social no Brasil moderno, teve, em contrapartida, como um dos resultados, a livre institucionalização da opinião, veículo principal de explicação da vida em sociedade.

Para nós, professores de Sociologia, no momento em que não reconhecemos o analfabetismo como contexto educacional de forma consciente, podemos facilmente conduzir nossas práticas para um conjunto de clichês<sup>20</sup> educativos. Isso é evidenciado na forma com que são organizadas as aulas de Sociologia, como precisamente definem Parmigiani e Dombrowski (2013, p. 198):

Saber, por exemplo, que Marx era alemão, ou que ele escreveu para a Gazeta Renana, pode ser importante para alguém em certos momentos, mas não cremos que este tipo de informação seja interessante para todos os jovens que estão vivenciando sua iniciação em Sociologia. Além de ser extremamente enfadonho, este tipo de informação, como a maioria das informações descontextualizadas, tende a ser rotulado como inútil e arquivado nas profundezas da memória, provavelmente para nunca mais ser acionado.

Essas formas mais tradicionais de ensino de Sociologia fazem uma espécie de apresentação geral que, de forma provocativa, podemos chamar de “Wikipedia da Sociologia”, anteriormente chamada também de ensino de proposta enciclopédica. Essa posição pedagógica tradicional e conservadora seria oposta ao que se espera de uma pedagogia mais progressista no papel crítico e libertador que pretendo sustentar aqui. Não é possível crer que qualquer contato com os conhecimentos

---

20 Por exemplo, temos um número relevante de professores que, por alguma razão irrefletida, reproduzem a mesma estrutura da formação recebida no interior da universidade para dentro da escola. Outro exemplo comum, ao querer apresentar a Sociologia, é a tendência forte de reprodução se estabelece ao seguir uma ordem cronológica dos pensadores, seja iniciando com Comte ou Durkheim, por exemplo, tentando dar conta do Positivismo, dos contextos históricos e políticos, da Sociologia como Ciência, da Ciência Social surgindo no contexto europeu, da particularidade de cada pensador e etc. Ou dividir os pensadores entre os clássicos, modernos e contemporâneos, cobrando depois que os estudantes consigam indicar o grupo que cada pensador se localiza.

sociológicos possa fazer frente, verdadeiramente, ao desafio de reverter o analfabetismo sociológico nacional.

É a partir deste ponto que a recuperação da dimensão pedagógica e antropológica de Paulo Freire, aqui, permitir-nos-á assumir uma nova postura pedagógica por parte dos professores de Sociologia engajados neste desafio. Para tal é fundamental nos perguntarmos: Para que e para quem ensinamos Sociologia? Quais objetivos pretendemos alcançar com esse ensino? É necessário tomarmos uma posição política no momento de seleção dos conhecimentos que serão trabalhados nas aulas e na forma com que conduzimos os processos de ensino e aprendizagem? Passamos agora para a tentativa de responder a essas e outras questões apresentadas em forma de proposta definida e defendida como Sociologia dos Oprimidos.

## **2.1 POR UMA SOCIOLOGIA DOS OPRIMIDOS**

A educação, segundo define Paulo Freire, possui o papel de mediar o sujeito com a realidade. Ela teria a responsabilidade de aproximar o sujeito dos conhecimentos existentes e, com isso, a realidade é gradativamente percebida como uma nova realidade. A realidade (objeto) em si não muda apenas pela ampliação da consciência, mas também por meio do processo educativo que, resumidamente, é a forma com que o ser humano (sujeito) observa e reconhece as mudanças, as transformações na realidade, obtendo gradativamente uma percepção mais apurada do mundo. Neste ponto, a realidade passa a ser mediada pela aquisição de novos conhecimentos, revelando sentidos para os educandos, tornando os conhecimentos como elementos vivos na nova relação que o sujeito estabelece com o mundo. Descobre-se, assim, um novo sujeito responsabilizado gradativamente pelo mundo que conhece, a transformação da realidade apresenta-se como uma opção. Segundo Freire: “desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõe a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si” (FREIRE, 1981, p. 29).

É possível afirmar que essa concepção de educação freireana possibilita uma abertura do sujeito frente ao mundo, o oposto desse processo constituiria um fechamento ao mundo pela opinião. Cada elemento que constitui essa complexa proposição, de uma pedagogia crítica proposta por Freire, faz parte de um todo que se articula conjuntamente, ou seja, cada característica possui um papel específico na humanização. Identifico, nesse ponto, o ensino de Sociologia entendido como um processo pedagógico que se propõe a ser amplo,

apresenta uma capacidade de realizar ampla abertura, em outras palavras, capacidade de reconhecimento das influências sociais na construção da realidade vivida pelos sujeitos.

Assim, esta proposta avança com as bases filosóficas de Freire sobre a educação, articulando o ensino de Sociologia dentro de bases pedagógicas específicas. Estabelece-se o processo de ensino de Sociologia, no qual os estudantes passam a ter contato com os conceitos sociológicos e reconhecem gradativamente a existência dos fenômenos sociais e sua complexidade. Para isso, o ensino que se inspira em uma pedagogia freireana não pode se dar de forma enciclopédica, como já mencionamos. Ou mesmo, de apresentar a Sociologia como um combinado de autores que são apresentados e listados em ordem cronológica, sem adentrar nos pontos mais ricos de abertura da consciência; e esse será o ponto central de ancoragem desta proposta, ou seja, os conceitos sociológicos.

Alguns professores buscam, ainda, apresentar uma espécie de resumo de alguns conceitos principais de cada pensador, em forma de lista, que precisarão ser decorados para uma avaliação posterior. Ou, ainda, segundo Parmigiani e Dombrowski (2013, p. 198-199), “o caso extremo —e recorrente —desta excrescência consiste no fato de o professor organizar uma exposição com cartazes confeccionados pelos alunos nos quais são apresentados a vida e a obra dos autores estudados”. Assim, o ensino enciclopédico se estabelece como padrão e ocupa as paredes das salas e corredores da escola, ficando acessíveis aos demais estudantes para saberem sobre a vida dos autores, sem se perguntar qual o limite de práticas que se conservam no interior desses modelos estabelecidos.

Essa postura, que Freire chama de conhecimento morto, reproduz a ideia de que o conhecimento é efetivado por mera memorização e reprodução. Exemplo preciso de um modelo de ensino bancário, onde o dito processo de aprendizado se dará por meio da cópia do que está nos livros, depositando-se um conteúdo pronto na memória dos estudantes. Copiar e aprender acaba sendo uma crença bastante comum. É preciso, então, que se reforce a necessária superação dessa postura que podemos chamar de tradicional se e, apenas se, evidentemente, esses professores estiverem comprometidos com uma proposta mais assertiva de ensino de Sociologia no Brasil, reconhecendo o contexto maior do pensamento nacional. O ensino de Sociologia precisará passar a ser reconhecido então como um processo que se efetiva no desafio de alfabetização sociológica.

Assim, propomos, como forma de maior efetividade, o foco no uso dos conceitos sociológicos no ensino de Sociologia. Ou seja, o educador passa a selecionar os conhecimentos conceituais (DOURADO, 2016) com objetivo de mobilizar conhecimentos sociológicos, construindo com os educandos novas capacidades analíticas e críticas; cabendo, ao professor produzir planejamentos que superem os clichês enciclopédicos e se perguntar, na escolha de cada conceito que deseja construir com seus educandos em cada aula: *qual ganho humanizador, crítico e emancipatório que esse conhecimento e conceito sociológico possuem?*

Como possibilidade pedagógica capaz de conduzir os planejamentos de práticas didáticas mais potentes no que está sendo aqui discutido, propomos a organização dos conceitos sociológicos como centro do processo de ensino-aprendizagem. Um tipo de seleção de conceitos sociológicos que podemos chamar, com a licença poética, de “conceitos geradores<sup>21</sup>”. Tendo como critério o grau de complexidade e, como ponto de partida, conceitos de menor complexidade, cuidadosamente selecionados, preferencialmente dentro de situações que seus educandos vivem. Um exemplo de prática pedagógica ancorada nos pressupostos aqui defendidos está materializada na pesquisa de Furin (2019)<sup>22</sup>, mesmo que por outros caminhos, propôs experiências de ensino voltadas a discutir a leitura do mundo e a leitura das palavras no ensino de Sociologia.

Ao longo de um contato continuado e constante com novos conceitos sociológicos, os educandos poderão reconhecer, gradativamente, as influências sociais até então imperceptíveis. Muito próxima da discussão

---

21 No atual processo de pesquisa efetivado por um grupo maior de pesquisadores sobre o referido tema (em publicação já em andamento), identificamos inúmeros conceitos que poderiam aqui ser listados em ordem de complexidade, por exemplo, iniciando com Senso Comum, desnaturalização do olhar, Etnocentrismo e Relativismo cultural, mesmo que esses últimos não sejam propriamente oriundos do campo Sociológico (sem necessariamente trabalhar com a história da Ciência, das inúmeras concepções de Senso Comum ou mesmo da história da constituição da Antropologia). Seguido de um nível de complexidade maior, utilizando conceitos como Fato Social, Solidariedade Mecânica e Orgânica e Anomia, sem necessariamente entrar em todo o contexto histórico do Positivismo, de quem foi Émile Durkheim e a origem da Sociologia, por exemplo. Os conceitos de Alienação, Lucro, Classe Social, sem necessariamente apresentar quem foi Karl Marx, nem o contexto da Revolução Industrial européia e seus escritos políticos e filosóficos. Seguido dos conceitos mais complexos como Capital Social, Cultural, Econômico e Simbólico, juntamente com os conceitos de Violência Simbólica e os Campos Sociais de Pierre Bourdieu, sem necessariamente falar de quem foi Pierre Bourdieu, nem obrigatoriamente da Escola Francesa de Sociologia e das inúmeras obras sobre diversos temas como a Arte, a Televisão, suas pesquisas antropológicas e etc). Cada um desses conceitos, listados pelo seu potencial gerador identificado em nossas pesquisas, possuem um inegável papel na educação do olhar e do reconhecimento da realidade social. Selecionar os conceitos de forma consciente pelo professor, seja pelo seu nível de complexidade, seu potencial formador de criticidade e humanização, compreendendo conscientemente seus possíveis usos e sentidos didáticos, apresentam, cada um com sua contribuição, um inegável potencial de alfabetização sociológica. Essa discussão será objetivo central do segundo volume da referida obra.

22 Indicar essa pesquisa nos permite, em parte, suprir os limites da presente discussão, apontando caminhos e experiências que materializaram esse processo da realidade escolar brasileira.

travada por Parmigiani e Dombrowski (2013, p.198) ao definir a

Sociologia como ciência e, portanto, como uma linguagem, pensamos no papel que ela pode desempenhar quando incorporada pelos jovens ao cotidiano das suas práticas sociais. Pensamos nas transformações que a incorporação desta linguagem pode provocar no comportamento e nas atitudes destes jovens.

Os conhecimentos sociológicos serão construídos em aula, por meio da indicação de leituras prévias<sup>23</sup> focadas no potencial de cada conceito gerador, a fim de pensar a realidade e reconhecer a complexidade dos processos sociais e seus desdobramentos críticos.

Esse processo de alfabetização sociológico seria conduzido com índice crescente de complexidade, buscando desenvolver uma autonomia interpretativa da dimensão social de forma consciente, visando ganhos cognitivos e de libertação. Liberdade que se constrói na abertura ao conhecimento de curiosidade legítima, não apenas emergente, mas agora sustentada por conceitos geradores do campo sociológico.

Nas palavras geradoras, por exemplo, o ensino da palavra e a consequente alfabetização de adultos não se limita ao ensino dos códigos simbólicos e gramaticais da alfabetização; nem mesmo ao repasse do conhecimento erudito ou acadêmico aos educandos. Segundo Freire, a alfabetização, por meio de palavras geradoras, deve ser acompanhada de um ensino crítico e político em relação ao mundo. Esse ponto é aprofundado por Pitano (2008, p. 31), que afirma:

Portanto, a aprendizagem formal dos conteúdos curriculares, em que pese, contextualizados no espaço imediato dos educandos, jamais é desempenhada à parte da *tomada de consciência* acerca dos problemas locais. O processo concreto de busca pela superação é o que Freire chama de *conscientização* – ação consciente pela libertação.

Da mesma forma, o ensino de Sociologia não pode ser tomado como algo pré-existente, de simples reprodução pedagógica. O ensino dos conceitos geradores se faz necessário dentro de um ensino crítico e político em relação ao mundo vivido pelos próprios educandos. O uso dos conceitos sociológicos constitui movimento de libertação da opressão, que desnaturaliza a realidade social, muito diferente de uma concepção de ensino de Sociologia que conforma, que acredita em uma inserção em uma cidadania idealizada. Tal como definiu Parmigiani e Dombrowski (2013, p. 199), o ensino de Sociologia tenderia a ser

23 Textos que podem e devem ser escritos pelos próprios professores. Porém, essas produções não existem desde o início da carreira do professor. Até lá, indico o uso de obras mais introdutórias, como Sociologia para não sociólogos, os clássicos das Ciências Sociais (ARAUJO; SOUZA e DOURADO, 2016) e Um toque de clássicos - Durkheim, Marx e Weber (QUINTADEIRO, BARBOSA e OLIVEIRA, 2002).

ministrado com base em uma crença comum entre “muitos professores apegados a esta ilusão tipicamente iluminista creem que a falta de alguns conhecimentos específicos impede que as pessoas consigam se inserir de forma mais adequada no mercado de trabalho”. Por isso é que defendemos uma proposta de Sociologia dos Oprimidos, pois ela nos desloca de uma posição de conforto onde qualquer conteúdo serve, para um posição política frente à escolha e às finalidades dos conhecimentos selecionados para serem trabalhados em aula.

Essa postura defendida e assumida como ensino de Sociologia dos oprimidos responsabiliza a prática pedagógica na tomada de consciência, seja do oprimido ou do educador tradicional. Ela só pode existir em uma educação dialógica, democrática e de trocas de conhecimento. Educadores e educandos se libertam por meio de trocas mediadas pelo mundo comum e na combinação do ensino e do aprendizado político dos conhecimentos sociológicos.

A abertura que a educação pensada por Paulo Freire revela, dentro de um processo inesgotável, faz-se numa sensibilização da eterna busca do sujeito pela sua própria humanização, isso é, a consciência ocupando lugar central na descoberta do seu papel como sujeito no mundo. Para nossa questão específica, estamos falando precisamente de uma consciência social crítica como ato contínuo de busca, um processo inesgotável de aprendizado, nas palavras de Freire “de aprender mais” e de pensar criticamente sobre o mundo. Segundo ele afirma: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 55). Ainda sobre esse ponto, Freire (2002, p. 60) aponta que,

enquanto aprofundamento da *prise de conscience* do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a [...] prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado.

Assim, podemos ampliar a importância de uma proposta de ensino calcada em uma Sociologia dos oprimidos, ou seja, da necessidade de o ensino se responsabilizar por uma alfabetização sociológica que aponte para uma formação de consciência social crítica nas populações oprimidas pela sociedade. Um ensino de Sociologia que se reconheça político, emancipador de consciência, por meio de conceitos geradores capazes de conduzir os sujeitos à capacidade de construção teórica e cognitiva do mundo social em sua máxima complexidade. A Sociologia seria entendida como Esporte de Combate precisamente definida por Pierre Bourdieu (CARLES, 2001) e, que assume, em nossa proposta, uma

identidade específica no contexto do ensino de Sociologia. Esse combate intelectual terá como horizonte maior no ensino escolar e universitário a utopia da contribuição da Sociologia na libertação dos oprimidos.

Os leitores estariam possivelmente nesse ponto se perguntando: Em minha realidade de trabalho, na escola ou na universidade, não atendo apenas estudantes das parcelas oprimidas. Atendo também estudantes que ocupam lugar de privilégio, oriundos das classes mais abastadas e que vivem condições de maior poder político, econômico e cultural. Assim, como ficariam esses estudantes frente a uma proposta de ensino da Sociologia dos Oprimidos? Ótima questão, não é mesmo? No exato momento em que passamos a reconhecer que as desigualdades atravessam o espaço educacional e optamos por uma pedagogia que privilegia os dominados, excluídos e oprimidos, emergem duas reflexões. A primeira: antes de se dar conta desse processo, achando que efetivamente ensinávamos a todos sem distinção, não acabávamos por privilegiar uma concepção de ensino de Sociologia, genérica e conteudista, que acabava por contribuir na visão pouco ou nada crítica frente à realidade de desigualdade e injustiça social brasileira? Será que o Ensino enciclopédico não privilegiou historicamente os opressores? Essa questão se desdobra agora nesta proposta na seguinte questão: Frente a uma concepção de Sociologia dos Oprimidos, não estaríamos excluindo os interesses das classes dominantes do contexto do ensino sociológico? A resposta franca poderia ser um NÃO em letras garrafais. A diferença da forma com que se contempla esses interesses é que o ensino de Sociologia passaria a utilizar esse ponto, entre outros temas possíveis, o reconhecimento dos interesses das classes dominantes como objeto de reflexão crítica do ensino de Sociologia; demonstrando as bases sociais que constroem um conjunto de interesses, valores e concepções que reproduzem a sociedade brasileira e que precisam ser desvelados como construções socialmente construídas.

Com base numa concepção de educação que se responsabiliza pela abertura do mundo dos fenômenos sociais, é preciso deixar claro que a educação sociológica passa a ser concebida como um processo de abertura. O ser humano é, portanto, um ser de curiosidade. O que define cada sujeito e sua humanização é o grau de abertura para tal processo de aprendizagem. Sendo assim, uma proposta que discute o papel da consciência e da curiosidade epistemológica de cada sujeito social frente ao desafio de aprender.

Essa curiosidade sobre a realidade socialmente construída se encontra bloqueada ou limitada por opiniões circulantes que desconsideram a

complexidade dos fenômenos e influências sociais, conseqüentemente, isso afetará diretamente na formação da consciência dos sujeitos. A opinião oferta inúmeras respostas simples, limitadoras, preconceituosas e naturalizadoras para fenômenos e problemas sociais complexos, passando despercebido pela grande maioria das pessoas. Meritocracia e preconceitos, por exemplo, são crenças e posturas bem ilustrativas desse processo dominado pela opinião.

A educação tradicional definida como educação *bancária* (FREIRE, 1981 e 1983) seria profundamente responsável pela postura de fechamento do ser humano em relação à realidade social; mais especificamente em relação à limitação do sujeito na sua capacidade de tomar consciência do mundo, fechando-o em uma postura fixa de verdades e simplificações míticas da ordem da opinião. Faz-se necessário compartilhar o pressuposto de que a educação precisa ser uma ação que responsabiliza o educador no compromisso de despertar a autonomia dos seres humanos, provocando-os a assumir o seu papel de protagonistas, de sujeitos transformadores do mundo e do seu cotidiano.

Vale reforçar um ponto importante no ensino de Sociologia que opta apenas por apresentar Marx, Weber e Durkheim como clássicos, listando autores e conceitos sem a capacidade de trazer suas contribuições para pensar o cotidiano e criticizar, é um exemplo de prática empobrecida frente ao desafio aqui colocado de alfabetização sociológica. Estabelecendo um paralelo com o processo de alfabetização criticada por Paulo Freire que apontava para frases como “Ivo viu a uva”, totalmente descoladas do contexto cultural vivido pelos estudantes e do potencial político envolvido no processo de alfabetização.

Para Freire, a educação tem o potencial de realizar um processo de abertura da consciência que modifica profundamente a postura epistemológica do sujeito. O ser humano passa a ser, por meio da educação, um sujeito em busca de conhecer, explicar e agir no seu cotidiano e no mundo. Essa ação está aberta às escolhas que o sujeito fará após o processo de abertura ser iniciado. Em outras palavras, no caso do ensino de Sociologia, a educação permitiria a superação de um tipo de curiosidade ingênua, de uma postura que se satisfaz com qualquer resposta, inclusive, com respostas simples e justificadoras de uma realidade social injusta para a maioria da população.

Uma educação voltada à construção de um repertório interpretativo e que busca promover autonomia dos sujeitos no processo de alfabetização sociológica, abandonando as justificações (naturais,

religiosas ou individualistas) frente aos fenômenos sociais que são tão comuns nas mentes oprimidas, é constituidor estruturante da proposta em tela. Sendo possível, aos estudantes, problematizar, criticar e propor formas de transformação no seu cotidiano. Afinal, se a realidade social não é natural ou automática, mas resultado de ações sociais, que poderiam ser modificadas pela ação social crítica no mundo.

A educação dos conceitos (conhecimento teórico) passa a constituir um cabedal de novos potenciais de humanização no espaço de ensino sociológico. Passa a ser uma proposta consciente e estratégica para os primeiros contatos com o conhecimento sociológico. Ao final de cada aula, seria possível perguntar para cada educando: *o que mudou na minha forma de ver, entender e agir na realidade social?* Questões norteadoras dos critérios capazes de repensar seus planejamentos e aprimoramentos nas mobilizações construídas coletivamente em aula.

Porém, ainda resta o desafio de explicar o sentido e significado para o aprendizado de conceitos sociológicos aos estudantes. Engajá-los nessa busca de formação intelectual não pode se estabelecer sem uma estratégia de aproximar o sentido que a formação conceitual constituiu. Gosto muito das explicações de ordem metafórica que, se por um lado, perderiam a precisão, por outro, ganhariam em acessibilidade de compreensão de alguns pontos que aproximam, acolhem e incluem. Esse é o caso da metáfora do Óculos Sociológico, que apresento no próximo capítulo.

# **3.**

## **OS ÓCULOS SOCIOLOGICOS E O USO ESTRATEGICO DA METAFORA**

Podemos iniciar esse ponto de ancoragem desta proposta, problematizando a necessidade de tornar consciente quais objetivos poderiam estar sendo mobilizados no ensino de Sociologia. No campo de conhecimento das Ciências Sociais, por exemplo, é possível objetivar o domínio histórico, social e político no que diz respeito ao desenvolvimento do seu campo de conhecimento, aprendendo uma soma significativa de conhecimentos teóricos produzidos por diferentes autores de diferentes períodos históricos e conjunturais.

Além disso, para professores que viveram a experiência da pós-graduação, poderiam esperar que os estudantes adquirissem a capacidade de identificar minimamente a localização de uma boa parte dos sociólogos trabalhados em aula, no interior de uma espécie de “grade” epistemológica das tradições do conhecimento, percebendo as filiações teóricas e as complexas ramificações existentes dentro de cada tradição. Em partes importantes dos casos, os professores não separam esses objetivos, acreditando que se o contato com a Sociologia acontecer, automaticamente os estudantes terão garantidas as possibilidades e direitos das suas aquisições. A depender do interesse e dedicação dos estudantes na sua devida aquisição.

Assim, os objetivos que compõem o Ensino de Sociologia no Brasil acabam sendo trabalhados juntos e misturados. Os professores no interior dessa concepção acreditam não ser necessário tornar consciente quais objetivos seriam prioritários, estratégicos e desejados em cada mobilização educativa. Lembrando que sempre que existe a presença da disciplina de Sociologia no currículo escolar e universitário, a quantidade de créditos é mínima. Ou seja, o que se trabalha, como se trabalha e as razões para essas escolhas pedagógicas é fundamental.

Na concepção aqui defendida, para além do que apontamos sobre os clichês pedagógicos, esta postura faria com que o contato com o conhecimento Sociológico esteja carregado de um índice de confusão e complexidade elevados, no qual uma enxurrada de terminologias, misturadas com contextos históricos, conceituais, tradições e escolas de pensamento, juntamente com questões de ordem biográficas dos autores sejam apresentados sem critério algum de seleção prévia. Afinal, como já apontamos anteriormente, qual seria o sentido de falar do contexto do Positivismo para estudantes que pouco tiveram acesso à história da ciência? Qual sentido apresentar quem foi um autor clássico da Sociologia, sem antes despertar a curiosidade sobre a importância das contribuições teóricas e conceituais desse pensador? Sem esse grau mínimo de organização dos objetivos, tornando-os claros como escolhas

conscientes, que são entre outras coisas critérios de ordem de política e pedagógica, possuindo maior ou menor capacidade ou prioridade de fazer frente ao desafio aqui proposto de superação do analfabetismo sociológico brasileiro não será possível alcançá-lo.

A realidade vivida pelos estudantes, seus desejos, sonhos e realidades de vida, impõe a necessidade de iniciarmos um processo de reflexão mais qualificado sobre os critérios empregados no objetivo envolvido no ensino das humanidades. Uma educação que envolve um tipo de desafio de inventividade, criatividade e maleabilidade no ensino de Sociologia. Segundo nos informam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 14), na tentativa de ensinar ciência, acabamos por conduzir:

A obediência incondicional de um organon de regras lógicas, tende a produzir um efeito de “fechamento prematuro”, fazendo desaparecer, para falar como Freud, “a elasticidade nas definições”, ou como diz Carl Hempel “a disponibilidade semântica dos conceitos” que, pelo menos em certas fases da história de uma ciência ou do desenrolar de uma pesquisa, constituem uma das condições da invenção.

Quando os objetivos do ensino de Sociologia não passam por uma seleção mais rigorosa e estratégica, tendem a levar os estudantes a uma não identificação inicial com a disciplina e, por não conseguirem compreender de forma consciente a importância dos conhecimentos sociológicos para seu futuro intelectual e cidadão, colocam uma verdadeira barreira cognitiva no processo de abertura da consciência recuperado no capítulo anterior, mais especificamente, na proposta de educação de Paulo Freire estrategicamente recuperada.

É importante reforçar que os elementos fundamentais para a construção de um pensamento sociológico, ou seja, a construção de um pensamento abstrato, conceitual, complexo e objetivo, não se faz como consequência automática de qualquer aula. Identificamos que o período onde os primeiros contatos com o conhecimento sociológico ocorre, merecem maior atenção, cuidado e carinho por parte dos professores, principalmente no que diz respeito aos processos de construção do pensamento abstrato-conceitual que a Sociologia pode oferecer importantes contribuições críticas.

Neste sentido, a importância da construção de novas propostas didáticas, capazes de inserir gradualmente os educandos no mundo acadêmico se faz bastante pertinente. Uma inserção pautada, em primeiro lugar, pela consciência dos objetivos mais relevantes a serem apresentados, passando por um entendimento mais pragmático da questão que sempre vem à tona nas aulas, ou seja, afinal: *para que serve a Sociologia?*

Propomos, aqui, discutir alternativas buscando refletir sobre a passagem do senso comum opinativo em relação ao social para o pensamento Sociológico. Ainda no interior de uma dimensão de concepção de ensino que se orienta de forma mais estratégica, responder o sentido para o ensino de Sociologia dentro de uma concepção de *mediação didática*. Essa denominação está alicerçada no entendimento referente ao que Guimarães<sup>24</sup> (2005, p. 165) identifica como oposta a *transposição didática direta*:

Essa transposição gera incompreensão e distancia os jovens do conhecimento sociológico, que se torna enfadonho e abstrato, dificultando o aprendizado, uma vez que não é possível estabelecer uma relação concreta entre o que é ensinado e a realidade experimentada pelo jovem. A mediação pedagógica, ou seja, a tradução do conhecimento sociológico para uma linguagem que seja compreensível, interessante e adequada ao universo juvenil, torna-se, então, uma necessidade que precisa ser praticada pelo professor.

Defendo que este processo potencializa a abertura de novas possibilidades para pensarmos a composição de uma espécie de “etapas do aprendizado sociológico”, seguindo a definição de Jane Barbosa em sua obra intitulada, *Didática no Ensino Superior* (2011), na qual discute o planejamento em índices e critérios claros de estabelecimento de novas relações cognitivas<sup>25</sup>, havendo a possibilidade de professores e estudantes em se aproximar do que Wright Mills chamou de *Imaginação Sociológica* (1975, p. 11-12) que, segundo ele,

capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...].

Diferenciar o que Mills chama de *consciência falsa* dos conteúdos científicos, constitui uma das principais dificuldades para o aluno iniciante. Por exemplo, poderíamos perguntar, como é possível ao aluno diferenciar as falas dos políticos das opiniões de senso comum vigentes, dos textos científicos e das falas de sociólogo ou um jornalista? Muitas vezes, todas essas questões são debatidas em sala de aula, apresentadas

24 Guimarães (2005, p. 165) aprofunda a importância de fortalecimento dos cursos de licenciatura, sobre o papel da mediação pedagógica entre o conhecimento voltado à pesquisa e o tipo específico de conhecimento voltado ao ensino, sem que ambas sejam dissociadas, sobre isso afirma: “A licenciatura precisa trabalhar a mediação pedagógica como uma questão para qual o futuro professor deve estar apto a praticar em sala de aula: a comunicação sociológica, o entendimento mais criterioso dos fenômenos sociais e, sobretudo, a capacidade de interlocução com o meio social”.

25 Ver Barbosa (2011, p. 73-94).

como conteúdo de falas indistintas, cabendo ao professor conduzir os debates para tentar aproximá-los de uma visão científica. Porém, se esse processo ficar centrado na figura do professor, além dos motivos e desgastes elencados na introdução, há uma boa chance de o estudante começar a se acostumar com a possibilidade de terceirizar o seu papel de refletir e pensar para o professor. Adquirindo a posição de inquiridor sem autonomia, que Max Weber (2006, p. 39-40) ilustra em uma conferência publicada em 1918, uma característica utilitária nos jovens alemães em relação ao pensamento sociológico, ao afirmar que:

Em nossos dias, quem continuaria a adotar essa mesma postura diante da ciência? Particularmente, a juventude está possuída de um sentimento inverso. Para os jovens, as construções intelectuais da ciência constituem um reino irreal de abstrações artificiais e ela se esforça, em vão, por colher, em suas insensíveis mãos, o sangue e a seiva da vida real.

Frente a esse desafio de organizar conscientemente os objetivos a serem trabalhados em cada aula, juntamente com a aproximação gradativa das complexidades presentes no pensamento sociológico, proponho as seguintes questões norteadoras da discussão: *Qual possibilidade de caminho didático comprometido com uma mediação pedagógica capaz de oferecer contatos mais gradativos e interessantes no ensino de Sociologia?* Essa problemática se desdobra em outras questões, tais como: *Seria possível separar os objetivos que compõem o pensamento sociológico, apontando para a apresentação de critérios capazes de orientar escolhas mais conscientes do que será priorizado no ensino de Sociologia? Qual proposta permitiria conduzir os estudantes e professores em um movimento gradativo e consciente da superação da hegemonia do pensamento de ordem opinativa de senso comum, permitindo uma aquisição do pensamento sociológico?*

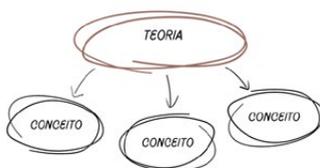
Buscando responder a essas e outras questões anteriormente levantadas, apresento um caminho didático no uso das metáforas dos *Óculos Sociológicos*, das *lentes-conceito sociológicos* como recurso didático para tal finalidade, materializando um caminho prático que engloba a totalidade do processo aqui discutido.

### **3.1 CONCEITOS CIENTÍFICOS**

De forma bastante didática (BARBOSA, 2011) aponta para o desafio em aprender teoria ou um conjunto de teorias, que pode parecer algo vago e distante aos estudantes, voltado ao objetivo de demonstrar a importância da Sociologia. A aquisição dos primeiros conhecimentos sociológicos precisa partir de bases mais simples e acessíveis. Nesta

proposta, identifico uma explicação de ordem mais estruturante, mesmo que inicialmente simplificada, na qual se constrói uma explicação dos elementos que formam uma teoria, ou seja, a centralidade da articulação lógica dos conceitos em seu interior. Isto é, o processo de conhecimento de uma formulação teórica passa pelo domínio conceitual que a articula. No esquema abaixo, ao colocá-lo no quadro, ajudará os estudantes a entender que uma teoria só existe no momento em que possui, entre outras coisas, uma base conceitual que a sustenta. Não há teoria que se sustente em apenas um conceito.

### Esquema 1:



Fonte: Elaborado pelo autor

Opto por explicar a centralidade do conceito, alegando que constitui um caminho mais focado na realidade concreta do aluno e que são exatamente os conceitos que dão sustentação às propostas teóricas. Assim, apesar de simplificado, a ideia é que os estudantes compreendam que o caminho para se aprender e dominar uma teoria, passa pelo aprendizado dos conceitos que a constituem. Buscando cercar algumas pistas sobre a origem do conceito, deparamo-nos com a discussão de Max Weber em sua obra *Ciência e Política: duas vocações* (2006, p. 40) onde ele identifica a emergência do pensamento conceitual:

O exaltado entusiasmo de Platão, em sua República, explica-se, em última instância, pelo fato de, naquela época, haver sido descoberto o sentido de um dos maiores instrumentos de conhecimento científico: o conceito. Cabe a Sócrates o mérito, que compreende, de imediato, a importância do conceito. Porém não foi o único a perceber essa importância. Em escritos hindus, encontram-se elementos de uma lógica semelhante à de Aristóteles. Em nenhum outro lugar que não a Grécia, no entanto, percebe-se a consciência da importância do conceito. Os gregos foram os primeiros a saber utilizar esse instrumento que permitia prender qualquer pessoa aos grilhões da lógica.

Segundo afirma Mora (1990), ainda sobre o papel da filosofia na emergência do pensamento conceitual, é com Platão e Aristóteles que o conceito passa a ocupar um papel fundamental na possibilidade de definir a natureza das coisas, chegando a uma questão que discute se

esta natureza se estabelece na essência ou na substância das coisas. Longe de tentar aqui acompanhar esta discussão, é possível identificar que o conceito carregaria um potencial de alcançar maior profundidade e complexidade na busca por compreender o real. No que se refere ao processo iniciado pela filosofia na construção de termos cada vez mais precisos para compreender o real, Arendt (2007, p. 121) faz a passagem da origem filosófica do conceito, para pensar a centralidade deste mesmo processo na construção científica presente na história moderna:

Além disso, visto que a história em sua versão moderna é concebida basicamente como um processo; ela exibiu uma peculiar e inspiradora afinidade com a ação, a qual, de fato, em contraste com todas as demais atividades humanas, consiste acima de tudo de processos de início — fato do qual, naturalmente, a experiência humana sempre fora consciente, embora a preocupação da Filosofia com o fazer como um modelo da atividade tenha obstado a elaboração de uma terminologia articulada e de descrição precisa.

Apontamos para a necessidade de entender o mundo em outro nível com o uso dos conceitos Sociológicos. A grande busca no espaço acadêmico constitui, então, a passagem do ato de ver e julgar o mundo (opinião e senso comum), para o ato científico de compreender e explicá-lo.. A mediação da realidade pelo conhecimento e uso dos conceitos é central nesse processo. Segundo Abbagnano (1998, p. 194), o conceito possui a comunicação como principal função e constitui “todo o processo que possibilita a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis”.

Já Deleuze e Guattari (1992, p. 27) definem o conceito como “um todo, são os componentes que definem o que é um conceito. Se houver apenas um componente, isso não pode ser considerado um conceito. Por esse motivo é que as crianças não têm uma formação conceitual como a do adulto”. Esta diferenciação proposta por Deleuze e Guattari possibilita esclarecer que o aprendizado conceitual de uma criança constitui um nível de abstração muito elementar se comparado aos conceitos dos adultos. Da mesma forma, os conceitos de senso comum em comparação com os conceitos sociológicos científicos também são elementares.

Vygotsky produziu estudos experimentais sobre o aprendizado conceitual, mais especificamente sobre a dinâmica do processo de formação conceitual. Segundo afirma Vygotsky<sup>26</sup> (1991), a formação de conceitos resulta de um amplo processo de desenvolvimento, desta forma, o aprendizado de conceitos não pode ser entendido como um

---

26 Segundo Nébias (1999, p. 133): “Vygotsky foi um dos estudiosos desse tema, desenvolvendo alguns estudos experimentais para observar a dinâmica do processo de formação de conceitos. Mais de trezentas pessoas foram estudadas - crianças, ado- lescentes e adultos”.

processo imediatista de compreensão e assimilação. Um conceito não se limita a um somatório de certas conexões associativas formadas pela memória. Vygotsky afirma ainda que os conceitos não podem ser aprendidos mecanicamente, eles evoluem e são assimilados com a ajuda de uma longa atividade mental por parte do sujeito. Esse processo ocorre principalmente durante a aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 1991).

Para conhecer o mundo de modo complexo e lógico, ou seja, apropriar-se dele de forma científica, o aluno ingressa na escola e universidade. As disciplinas iniciais, que fazem pela primeira o contato qualificado dos estudantes com o conhecimento sociológico, apontam para uma oportunidade única. Compreender as características, que formam o conceito e dominar suas possibilidades interpretativas consolida um objetivo no ensino de Sociologia altamente potente para se estabelecer como elemento prioritário desse primeiro contato, já que teriam como principal objetivo a *alfabetização conceitual*. Esse processo não se limita a mera memorização dos conceitos, aponta para sua apropriação e operacionalização como forma de leitura do real. A realidade passa a ser mediada pelos conceitos.

Essa estratégia se mostra muito potente, já que dentro de cada conceito é possível comprovar no imediato o seu papel interpretativo do real, desvelando a realidade aparente para uma nova realidade mais profunda e complexa. Porém, como explicar o papel do conceito sociológico nesse processo de mediação interpretativa do real? Para solucionar essa questão, proponho uma criação didática capaz de resgatar o uso das metáforas na construção inicial do pensamento científico, retomando o ganho criativo da imaginação sociológica (MILLS, 1975).

### **3.2 METÁFORAS E SEU POTENCIAL DIDÁTICO**

Paul Ricoeur (2000) em sua obra, *A Metáfora Viva*, discute diferentes questões que envolvem a metáfora ao longo da história do conhecimento. Retoma a sua origem e os motivos que culminaram na morte da metáfora na filosofia. Ricoeur (2000) apresenta a figura de Aristóteles como aquele que pensou filosoficamente a retórica. Dentro desta proposta, a metáfora é discutida como uma estratégia de convencimento retórico. O processo de exclusão da metáfora do campo da filosofia se deu no momento em que ela é inferiorizada ao ser definida como uma técnica, uma espécie de prova de segunda ordem, separando-se assim da filosofia que ficaria com a discussão sobre o

conhecimento e seu conteúdo. Ricoeur (2000, p. 18) identifica a morte precoce da retórica na filosofia e consequentemente da metáfora,

A história da retórica é a história da pele mágica. Uma das causas da morte da retórica está aí: ao reduzir-se uma das partes, a retórica perdeu ao mesmo tempo o nexus que a vinculava à filosofia por meio da dialética; perdida essa ligação, tornou-se retórica de uma disciplina errática e fútil.

Segundo afirma Ricoeur (2000, p. 21), “a retórica de Aristóteles constitui a mais brilhante das tentativas de institucionalizar a retórica a partir da filosofia”. Paul Ricoeur (2000, p. 23) identifica, nos escritos de Aristóteles, que a metáfora possui uma estrutura central que dá suporte à transferência de sentido às palavras. Mas essa estrutura se distingue por duas funções distintas, uma função retórica e uma poética.

Ora, a metáfora tem um pé em cada domínio. Ele pode, quanto à estrutura, consistir apenas em uma única operação de transferência do sentido das palavras, mas quanto à função, ela dá continuidade aos destinos distintos da eloquência e da tragédia [...].

Identifico o potencial na metáfora em relação ao que Aristóteles define como possibilidade de transferência de sentido. Ricoeur (2000, p. 28) chama esse processo de “vinculação da metáfora ao nome ou à palavra e não ao discurso”. O que chamo a atenção aqui é o potencial didático que a metáfora de Aristóteles carrega, ou seja, segundo ele:

a metáfora é definida em termos de movimento de epiphorá de uma palavra é descrita como uma sorte de deslocamento de... para... Essa noção de epiphorá traz consigo uma informação e uma perplexidade. [...] A palavra metáfora, em Aristóteles, aplica-se a toda transposição de termos (2000, p. 30).

Nas palavras de Ruben Alves (2004, p. 15- 16), essa mesma característica na analogia é identificada ao constatar por meio metafórico que “a analogia é um passo de dança do pensamento. [...] Na analogia eu não afirmo que aquilo é ‘igual’ a isso. Digo que é ‘como’. A analogia não dá conhecimento preciso sobre o desconhecido – mas o torna familiar”.

Essa estratégia possui um potencial didático elevado, tanto que diferentes sociólogos utilizaram a metáfora como estratégia explicativa de suas próprias teorias. Norbert Elias em sua obra, *Introdução à Sociologia* (2008, p. 175), recupera a metáfora do mapa de outro autor para explicar a importância das teorias,

neste mesmo sentido, Popper (1975, p. 61-62) apresenta em sua obra *Lógica da Pesquisa Científica* a utilização da metáfora da rede como estratégia para explicar o papel das teorias quando afirma que, “as teorias são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos “o mundo”: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas”.

Nesse sentido, uma possibilidade de entendimento possível é que utilizar metáforas capazes de aproximar elementos muito abstratos, como é o caso das teorias e conceitos sociológicos, apresenta-se como uma possibilidade bastante promissora. A proposta de articulação metafórica capaz de construir um movimento de transferência de um discurso totalizador e abstrato, que constituiu as explicações acadêmicas atuais, para um discurso metafórico e didático voltado ao ensino de Sociologia constitui outro pilar que fundamenta a proposta em tela.

Iniciar o contato com a Sociologia por meio de discursos abstratos e extremamente difíceis de serem compreendidos logo nos primeiros contatos com esse campo de conhecimento, há a tendência de afastar e dificultar experiências mais positivas e construtivas. Os professores que reconhecem essas questões como legítimos obstáculos, poderiam se valer do desafio na criação de metáforas didáticas. Esse recurso se mostrou muito rico no momento em que permite ao professor um emprego criativo e inusitado frente à expectativa dos estudantes, juntamente com uma nova postura de autoria das suas próprias criações.

No caso do ensino de sociologia, ao longo da minha estratégia didática criei algumas metáforas no ensino de Sociologia. Inicialmente, utilizava a ideia de que as teorias funcionavam como "*ferramentas*" *sociológicas*, e em cada conjunto teórico, ao compreendermos os conceitos que formam as teorias, formávamos com o autor, uma "*caixa de ferramentas*" *intelectuais*. O que efetivamente aproximou os estudantes de forma mais tangível da compreensão do papel que o aprendizado teórico e conceitual representava.

Porém, longe de ser um processo de simples criação e aplicação, as metáforas precisam passar por processos de amadurecimentos. Na minha trajetória criativa, após aproximadamente três anos de utilização da "*caixa de ferramentas*" *sociológicas*, identifiquei alguns limites dessa construção. Comecei a perceber que ela conduzia uma parcela importante de estudantes a uma expectativa real de transformação da realidade social, de "consertar" o que estava errado na sociedade. Não que essa expectativa fosse totalmente inviável e inexistente com o acúmulo de conhecimentos sociológicos. Mas, dependendo do teórico e conceitos utilizados, esse processo não se efetivava com essa finalidade, já que gerava em alguns estudantes a falsa ideia de que todas as teorias e conceitos teriam como finalidade primeira a ação transformadora do mundo social. Como veremos no segundo volume, o potencial de reconhecer a validade da metáfora da "*caixa de ferramentas*" quando trabalhamos com a tradição da sociologia crítica

(ensino de conceitos de Karl Marx), por exemplo, não teriam o mesmo sentido para o trabalho com a constituição da Sociologia com Durkheim. Inegavelmente, as metáforas poderiam respeitar de forma direta as tradições epistemológicas, ganhando maior precisão a depender da intencionalidade didática dos professores de Sociologia. Não pretendo aprofundar esse ponto nesta obra, mas essa questão é tema de pesquisa em andamento e constituirá elemento obrigatório em volume próximo da presente coleção.

Em uma linha reflexiva e de autocrítica que adoto nas criações didáticas, no momento em que aprofundei meus estudos em Paulo Freire e identifiquei o papel dos conceitos geradores na alfabetização sociológica, passei a utilizar a metáfora do *óculos sociológico*. Essa definição possui uma inspiração direta na discussão de Hughes (1996) ao definir as qualidades do “olhar sociológico”, apontando, entre outras coisas, para a importância das categorias de percepção do mundo social.

Assim, não teríamos a metáfora das ferramentas, mas lentes formadoras de “óculos” intelectual. Os óculos Sociológicos passam a ocupar uma precisão metafórica, já que ilustram um movimento que passaria por todas as tradições sociológicas, ou seja, a capacidade de desvelar a realidade, de identificar, perceber a realidade social com outros olhos. A metáfora dos óculos emerge de um processo de compreensão que estudar Sociologia não necessariamente muda a realidade, mas sim, modifica nossa forma de ver e entender essa realidade socialmente construída.

Assim, a leitura de textos indicados previamente, juntamente com a localização, aprendizado e aprofundamento dos conceitos sociológicos por parte dos estudantes, capacitá-los-ia a viverem um processo de engajamento ativo nos mecanismos que compreendem a formação intelectual; nesse desafio da busca da aquisição de novos conceitos como ampliação do repertório analítico.

Sustentando esse ponto de forma mais direta, Lahire nos auxilia a “costurar” a proposta das “lentes conceito” como um objetivo intelectual a ser desenvolvido nos estudantes. Estou um verdadeiro hábito intelectual. Segundo ele, “não se trata, a meu ver, de ensinar “teorias”, “métodos” ou “autores”, mas de transmitir hábitos intelectuais fundamentalmente ligados a essas disciplinas (LAHIRE, 2014, p.55).

Particularmente no campo das Ciências Sociais, o desenvolvimento dessa hábito intelectual de interpretar a realidade cotidiana com as “lentes” sociológicas é algo que compõe o hábitus dos profissionais desse campo do conhecimento. Segundo relata a famosa antropóloga Lúcia Goldenberg, ao falar da comunidade que faz parte,

somos uma comunidade de malucos, provavelmente insones, que passam fins de semana, feriados e férias trabalhando. Que não sabem relaxar, que vão ao cinema e saem discutindo o filme usando os conceitos de Pierre Bourdieu ou de Marshal Sahlins. Só para vocês terem ideia, a única novela a que me permiti assistir foi Laços de família, pois tinha a justificativa de estar dando um curso sobre família na pós-graduação com a socióloga Bila Sorj. Depois, publiquei dois artigos sobre a novela para provar para mim mesma que não estava perdendo meu tempo (GOLDENBERG, 2008 p. 22).

Ainda segundo Lahire (2014), uma produção de novos hábitos intelectuais que outros campos do conhecimento realizam nas pessoas, poderiam ser adquiridas e desenvolvidas no ensino de Sociologia:

Do mesmo modo que os alunos adquirem o hábito de fazer quotidianamente o levantamento de temperatura para objetivar e tomar assim consciência dos fenômenos meteorológicos, eles poderiam ser treinados para a observação e para a objetivação do mundo social. Se a experimentação está no fundamento das ciências da matéria e da natureza, o espírito de investigação está na base de todo o mundo social (LAHIRE, 2014, p. 55).

A metáfora dos óculos permite falar de cada conceito aprendido como uma “lente” possível de ser colocada em nosso óculos intelectual. Ou seja, os estudantes entendem que o processo de mediação da realidade com o uso de um óculos sociológico, compreende também uma ação consciente de escolha da lente-conceito que será mobilizado. Cultiva a produção de um hábito intelectual muito importante. O foco do desafio de alfabetização sociológico passa, portanto, pela responsabilização dos professores a desafiar seus alunos no aprendizado constante de conceitos, que serão entendidos como lentes interpretativas da realidade, cada uma delas com potencial diferente de interpretação e explicação da realidade. Movimento que culmina no distanciamento de uma postura descomprometida e não conscientemente mediada pelo olhar do senso comum para um salto de qualidade na percepção e interpretação do real.

### **3.3 METÁFORAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA - ÓCULOS SOCIOLÓGICO**

Neste ponto da discussão é possível identificar precisamente o foco da proposta metafórica. Quando obtivemos êxito no engajamento dos alunos sobre o significado do papel dos conceitos, conseguimos falar da teoria de forma acessível e com bases compartilhadas em sala de aula. Arrisco dizer que o uso da metáfora ajuda a organizar as ideias mais complexas e profundas na identificação de variáveis, causas e efeitos que tornam o social um todo complexo e articulado de formas de interpretar e conhecer.

Os óculos intelectuais e interpretativos já existiam, sendo que todos

os estudantes possuem a armação do óculos, formado com lentes de conhecimentos que construíram em suas trajetórias e experiências de vida. Esses conceitos são muitas vezes espontâneos (senso comum) como vimos na introdução, em grande medida, não dotados de nenhum grau consciente de elaboração e muito menos critérios e características claras que compõem a objetividade científica. O aluno não precisa abandonar estes conhecimentos, como apontamos anteriormente, não se dá por processos de ruptura, mas de superação gradativa.

Isso posto, definimos uma articulação entre o entendimento do papel das teorias e dos conceitos dentro de um sentido e intencionalidade pedagógica para o ensino dos conceitos sociológicos em sala de aula. Esse aprofundamento será realizado com maior detalhamento, como já definimos, no segundo volume desta discussão. Porém, valeria apontar que o recorte que proponho no desafio proposta, coloca os estudantes e os professores de Sociologia na identificação dos conceitos existentes no texto de leitura prévia e a sua busca por aprofundar o entendimento das principais características que o constituem nas discussões em aula.

Entendo que, somente quando o estudante for capaz de se responsabilizar na leitura e na discussão a sua busca consciente por identificar cada conceito e conseguir explicar seus elementos com suas próprias palavras, ocorreria uma transformação no sentido de alfabetização conceitual sociológica. Esse movimento ativo de aquisição de conhecimento conceitual constitui o início e não o fim do processo. Após iniciado e efetivado esse movimento de aquisição conceitual como foco principal das aulas de Sociologia, o processo de aprendizado adquire seu maior potencial de significação, já que os conceitos, à medida que são aprendidos, poderão ser operacionalizados como uma “lente” mediadora do olhar.

Nesse momento e somente nesse, que entendo ser possível o uso dessas lentes conceitos para a análise do real. O uso de observações do cotidiano, de filmes, documentários, obras de arte, letras de música, por exemplo, com objetivo de construção de análises sociológicas; um uso dotado de sentidos e significados práticos para ver e pensar a realidade socialmente construída.

As aulas de Sociologia abandonam a ideia de “wikipedia” ou enciclopédia da Sociologia, passando a comprometer estudantes e professores em um objetivo privilegiado para o estímulo à leitura dos textos, traçando uma estratégia consciente da identificação prévia dos conceitos, seguida de uma discussão coletiva das principais características definidoras dos conceitos científicos. Ao pensarmos no

final de cada disciplina, semestre ou ano letivo, teríamos construído uma quantidade de lentes e conceitos. A escolha dos conceitos e seus potenciais serão retomados como já apontamos na segunda parte da proposta em tela.

Se a interpretação da realidade se dará pelo uso dos conceitos científicos, estamos apontando para a passagem do conhecimento espontâneo (senso comum), para uma forma mais elaborada e consciente no uso dos conceitos que passam a servir de ferramenta na interpretação do mundo de forma científica (Conceitos Sociológicos). Mas esse processo não resulta de forma mecânica do esquecimento ou do simples abandono do conhecimento espontâneo até então dominante da sua percepção da realidade. Sobre isso, na fase da adolescência, por exemplo, segundo afirma Vigotski (1991, p. 68):

No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição.

As opiniões, soluções fáceis e pré-noções são convidadas a ficarem de fora do processo analítico, sendo possível ao próprio aluno perceber a diferença entre os discursos científicos das demais lógicas discursivas e interpretativas. Como desdobramento desta metáfora, será uma forma de responsabilizar o aluno na construção e organização de sua “caixa de lentes-conceito” e, assim, articular interpretações sobre a realidade de diferentes ângulos e tradições teóricas diferentes.

Não há a pretensão e muito menos a ingenuidade de partir do pressuposto que todos os estudantes, desde o início, conseguirão alçar abstrações teóricas e analíticas. Estas metáforas funcionarão como uma espécie de modelo didático. Norbert Elias (2008, p. 99-100) explica essa distinção, onde, “estes modelos de interpretação não são teóricos no sentido habitual do termo. São modelos didáticos. Deste modo, a sua finalidade essencial é facilitar a reorientação dos nossos poderes imaginativos e conceptuais”.

É importante ressaltar que as metáforas podem e devem ser complexificadas quando a compreensão das teorias e conceitos ganha um entendimento mais elaborado e complexo. Esse processo varia de contexto educacional de cada turma. Mas a sua existência inicial é fundamental para uma aproximação gradual do aluno ao mundo altamente abstrato do pensamento acadêmico. O processo proposto aqui constitui o que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 13)

chamaram de apropriação de ferramentas, ou seja,

Os conceitos e métodos poderão ser tratados como ferramentas que, arrancados do seu contexto original, se oferecem para novas utilizações. Ao associar a apresentação de cada instrumento intelectual a exemplos de sua utilização, empenhar-nos-emos em evitar que o saber sociológico possa aparecer como uma soma de técnicas ou como um capital de conceitos, separados ou inseparáveis de sua utilização na pesquisa.

Com o uso dos óculos sociológicos, é possível que a experiência fílmica seja altamente rica e produtiva. Ao invés de assistir um filme e apenas no seu final discutir os entendimentos gerais, estaríamos mobilizando cada conceito com potencial de analisar cada cena. No momento em que for proposta uma atividade analítica de um filme, os alunos serão desafiados a propor interpretações e explicações sociológicas dos fatos observados, mediados pelo uso dos conceitos. Percebendo que, no momento do uso consciente de conceitos sociológicos como mediadores do olhar frente à realidade, é necessário identificar a pertinência dos mesmos para cada contexto.

A metáfora servirá, então, como um agente potencial de construção de autonomia, uma espécie de guia para o entendimento da decodificação dos textos e das aulas, onde o aluno é estimulado a identificar o conceito, compreendê-lo profundamente e treinar sua operacionalização na leitura sociológica da realidade. A habilidade de conseguir produzir interpretações sociais e sociológicas em um nível distinto do senso-comum deve, portanto, ser estimulada desde o início do processo educativo. Segundo uma passagem de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 14) há maior flexibilidade no processo analítico:

É somente pela reinterpretação mágica das exigências na medida que podemos superestimar as importâncias das operações que, no final das contas, não passam de habilidades profissionais e, simultaneamente – transformando a prudência metodológica em reverência sagrada, com receio de não preencher cabalmente as condições rituais – utilizar com receio ou nunca utilizar, instrumentos que apenas deveriam ser julgados pelo seu uso. Os que levem as preocupações metodológicas até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los.

Este processo conjunto e autônomo da construção e uso dos “óculos sociológicos” conduzirá os alunos, neste primeiro momento, a realizarem o que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p.11) chamam de “anarquia conceitual”. Isso ocorre devido ao fato de os estudantes não terem acesso à reflexão epistemológica existente em seu campo de conhecimento, podendo inclusive combinar conceitos de tradições opostas. Porém, estamos falando do início de um processo,

que começa com aquisição e uso dos conceitos que se dão fora do espaço da produção de conhecimento e pesquisa científica; isso não constitui um problema, já que a referida disciplina busca introduzir o aluno no campo conceitual, fazendo frente ao analfabetismo e, assim, inserir o jovem gradualmente no pensamento sociológico.

O processo de coerência teórica e os métodos de pesquisa existentes poderão ser apresentados, se for o caso, em um segundo momento, quando já será possível inserir novos critérios de entendimento dos conceitos. Cabendo ao professor a percepção de espaço e pertinência da elevação do grau de complexidade, apresentando alguns critérios e elementos constituintes das matrizes epistemológicas. Além de, gradualmente, substituir as análises de filmes pela pesquisa social, será possível aprender, posteriormente, as técnicas e métodos de pesquisa existentes, o que configuraria um processo de respeito ao desenvolvimento do pensamento abstrato-conceitual dos alunos iniciantes, por meio de metáforas e o respeito aos momentos iniciais do pensamento abstrato-conceitual. Mas, é preciso dizer que esse não é o foco principal, ele pode se fazer presente em algumas turmas, quando questões e perguntas dessa natureza surgirem por parte dos estudantes e que permitam que os entendimentos avancem.

Convidamos, sob a perspectiva deste texto, professores e futuros professores a experimentarem essa estratégia didático-pedagógica, moldando e a modificando dentro do contexto da sua prática pedagógica, sua trajetória intelectual e profissional, verificando seus limites e potenciais. Seguindo as pretensões de Mills (1975), a *imaginação sociológica* constitui uma condição necessária para o desenvolvimento da razão, lucidez e pensamento complexo, a fim de que a pessoa seja capaz de se perceber como sujeito histórico, atuante no mundo social, capaz de explicar a realidade social e a sua relação com a sua própria vida, em particular, situando-se na realidade com consciência crítica.

Se esse processo se der em um ambiente acolhedor, desafiador e interessante, poderá desenvolver um hábito intelectual fundamental para os oprimidos, ou seja, a capacidade de pensar a realidade social, com o apoio, profundidade e complexidade que os conhecimentos sociológicos carregam. O óculos se transforma em parte desse ser, dotado de um novo conjunto de capacidades de pensar, agir e transformar a si mesmo e a própria realidade social.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**POR UMA SOCIOLOGIA DOS  
OPRIMIDOS**

Com base nesta proposta, calcada em quatro eixos fundantes, constituídos por questões históricas, filosóficas, pedagógicas e didáticas que a presente proposta de ensino de sociologia se estrutura. O reconhecimento da existência de um analfabetismo sociológico no pensamento nacional como eixo histórico; juntamente no reconhecimento da importância que a base teórica e política presente da antropologia pedagógica de Paulo Freire teria na contribuição do enfrentamento ao analfabetismo sociológico, formando, conjuntamente, o eixo filosófico e pedagógico e, do papel estratégico da criação das metáforas no processo que chamei de Óculos Sociológico como eixo didático, foram aqui apresentados e articulados dentro de uma mesma proposta de ensino de Sociologia.

A educação voltada para o ensino de Sociologia, entendida como uma ação processual, passa a ser reconhecida no interior de uma ação pedagógica que parte do princípio de uma lenta e gradativa superação das limitações da consciência opinativa sobre o social. A sociologia precisaria voltar a ocupar o vácuo no pensamento nacional até então, hegemonicamente, ocupado pelo senso comum opinativo sobre o social. Partimos de uma realidade de analfabetismo sociológico e, portanto, as formas de contato com os conhecimentos desse campo não podem se dar de forma irrefletida e acrítica por parte dos professores que ministram a referida disciplina.

Os professores de Sociologia que reconhecem sentido e pertinência nesta discussão poderão pensar e repensar os sentidos e possibilidades que emergem dentro desta concepção de ensino de Sociologia que arrisco dizer, necessária para o contexto brasileiro. Se o senso comum opinativo dominante se estabelece com tamanha capacidade de aniquilar questões e curiosidades de ordem social, os primeiros contatos com esse conhecimento precisam focar na curiosidade a ser desenvolvida como processo de aquisição, autonomia, passando para processos analíticos e interpretativos como exercício de mediação dos conceitos com o real. O foco para a ser o potencial dos conceitos geradores.

Assim, a discussão proposta não sugere que devemos abandonar o todo complexo do conhecimento sociológico (sua história de constituição, suas linhas teóricas e escolas de pensamento, suas metodologias, seu desafio de constituição como ciência, etc), mas de abrir um ponto de reflexão propondo uma nova questão, reconhecendo a baixa oferta de disciplinas e créditos da Sociologia nos currículos escolas e universitários: *o que poderia ser mais potencial no enfrentamento do analfabetismo sociológico brasileiro?* É nesse ponto que esta discussão

resulta no potencial da proposta dos “conceitos geradores”, concebida como ponto central voltado à constituição de uma proposta de Sociologia dos oprimidos.

Essa aproximação, com a concepção antropológica na proposta pedagógica de Freire, emerge uma sensibilidade humana no processo de compreensão do mundo sem colocar o conhecimento científico como um saber melhor ou superior. Esse conhecimento seria, na verdade, um tipo diferente dos demais, determinado pelo tipo de curiosidade que a precede e, portanto, fundamental por ser um processo de libertação das naturalizações, simplificações e da impossibilidade de reconhecer na realidade os fenômenos e influências sociais dos oprimidos.

Os conceitos sociológicos cumprem um papel político importante na capacitação de aquisição de conhecimento, não mais como um conhecimento morto a ser decorado para uma prova, mas um conhecimento que ganha vida, pois se faz importante na desnaturalização da realidade socialmente construída. A forma de ver, perceber e reconhecer a complexidade do real pelos oprimidos ganha bases importantes para a sua própria libertação, cuidadosamente selecionados pelos professores e estudantes.

Por isso, reforço este ponto: o primeiro contato precisa trazer uma responsabilização dos professores pela construção de estratégias conscientes e estabelecidas em um processo gradativo de aproximação dos conhecimentos sociológicos, levando em consideração temas de interesse e o cotidiano vivido pelos estudantes. Na proposta de Furim (2019, p. 54).

Pode-se afirmar que “a leitura do mundo e da palavra” no ensino de Sociologia, é uma proposta pedagógica eficaz, porque valoriza o saber do aluno e possibilita trabalhar os conteúdos a partir do conhecimento de mundo atrelado a realidade que o educando está inserido, o qual proporciona uma aprendizagem significativa sobre os conteúdos específicos de Sociologia.

Essas estratégias precisam apontar para que o movimento de curiosidade aconteça e, depois, que se transforme em movimentos crescentes de complexidade e curiosidade sobre os fenômenos sociais, ou seja, que seja iniciado o processo e que perdure como um novo hábito intelectual. Talvez, o último patamar de preocupação desse primeiro contato com a Sociologia seja o de consolidar uma ordem histórica da constituição da Sociologia como ciência. Seria fundamental, antes, reconhecer que o contato pode ser apresentado com o objetivo de liberar as amarras da dominação da realidade social dada, possibilitando

reconhecer que a realidade é e foi construída socialmente e, portanto, pode e deve ser transformada.

Para que se efetive uma Sociologia dos Oprimidos, faz-se necessário que os educadores de Sociologia se responsabilizem pela seleção criteriosa de conhecimentos (na forma de conceitos sociológicos), respeitando cada turma e seus pontos de interesse, para que ocorra, de fato, a humanização como fio condutor do processo de alfabetização sociológico. Assim, ofertando ferramentas críticas, analíticas, reflexivas, selecionadas com consciência e intencionalidade política. Uma superação realizada pelo contato crítico-político com o mundo ou conforme as suas palavras, uma combinação de “leitura do mundo” e da “leitura da palavra” (FREIRE, 1989). Dessa forma, as aulas e os contatos continuados com esse campo de conhecimento sociológico apontarão para a geração de novas capacidades críticas em um grau de curiosidade epistemológica.

Esse processo de aquisição de novos conhecimentos sociológicos seriam significados inicialmente por meio de metáforas aproximativas, os “óculos sociológicos” e as “lentes-conceito”, gradativamente complexificadas e lapidadas nas discussões em aula, visando à produção de análises sociológicas. A consciência do compromisso intelectual de formação autônoma da consciência aproxima o ensino de Sociologia de um compromisso político de libertação. Convidamos os professores de Sociologia a descalçarem seus sapatos de formatura e pisar no chão da escola com os pés descalços dos academicismos.

No próximo volume, intitulado ***Com os pés descalços - Experiências Didáticas no Ensino de Sociologia*** terei a oportunidade de compartilhar um conjunto de aulas que materializaram no cotidiano da sala de aula esses três eixos aqui apresentados. Até breve.

# REFERÊNCIAS.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito** (primeira parte). 2ed. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 2000.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Rubem, **Ao professor, com meu carinho**. São Paulo, 2004.

BARBOSA, J. R. A. **Didática no Ensino Superior**, 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

BRASIL, **Lei nº 13.415** - Reforma do Ensino Médio, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 10 outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.684**. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, Presidência da República, 02 jun 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciências humanas e suas tecnologias: conhecimentos de sociologia. In: **Orientações curriculares nacionais**. Brasília, DF, 2004. v. 4.

BRASIL, **Lei n. 4.024** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de Sociólogo**: preliminares epistemológicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARLES, Pierre. **A Sociologia é um esporte de combate**: documentário sobre Pierre Bourdieu. 2h26. 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=41W3RapeK5Q>

CARVALHO, Lejeune. M. G. **Sociologia no Ensino Médio**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

CARVALHO, Lejeune M. G. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**. V. 3, n.1, Jan/abril, 2014.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexão da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Reconfiguração dos currículos universitários, **Revista Educação superior y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 11-20, 1998. Disponível em: <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/300/254>>. Acesso em: set. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DOURADO, Ivan Penteado. Institucionalização do senso comum opinativo brasileiro: responsabilização educativo-institucional no fechamento prematuro das consciências sociais. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

DOURADO, Ivan Penteado. Mediação Didática no Ensino Superior - Inventividade, níveis de abstração e o uso da metáfora como recurso didático no ensino de Sociologia. REBES - **Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 2(4): 34-45, out.-dez. 2016.

DOURADO, Ivan Penteado. Os desafios para uma educação contra-hegemônica e intersubjetiva - O caso da Universidade Nacional do Timor Leste. **X Anped Sul**, 2014, Florianópolis - SC.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. Trad. Joaquim Pereira Neto. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1999.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**, Coleção biblioteca 70, Portugal, 2008.

ENGERROFF, Ana Martina Baron e CIGALES, Marcelo Pinheiro. Quem conta a história do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico, **CABES**, V.1 n.2, Jul/dez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**; São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 4a Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam - Coleção polêmicas do nosso tempo - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 6a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURIM, Mara M. F. Soares. A relação entre a “leitura do mundo e leitura da palavra” no ensino de Sociologia: estudo de caso realizado na escola estadual Vitória Furlani. **Revista Refaf**, v.8, n.1, 2019. p. 45-55.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1 Edição. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. Parte II, Capítulo 4 – O senso comum como um sistema cultural. In. **O Saber Local** - novos ensaios em antropologia interpretativa, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: história, política e filosofia da educação (versão prévia). 2001. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>. Acesso em 20 de out 2023.

GOLDENBERG, Mirian, **Noites de insônia**: cartas de uma antropóloga a um jovem pesquisador. Rio de Janeiro: Record, 2008.

GUIMARÃES, E. F. As Orientações Curriculares Nacionais, a Formação dos Professores e as Licenciaturas em Ciências Sociais. In: CARVALHO, L. M. X. (Org.). **Sociologia no ensino médio**: desafios e perspectivas. São Paulo: Anita Garibaldi; 2015.

HUGHES, E. C. **Le regard sociologique**. Essais sociologiques. Éditions de l'EHESS, textes rassemblés et présentés par J.-M. CHAPOULIE, Paris, 1996.

JAPIASSU, Hilton F. Introdução ao pensamento epistemológico, Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1979.

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura: um conceito antropológico**. 14. edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social**: para que serve o ensino da Sociologia? Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar Editora UFPR. 2014a.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. **Leituras & Imagens**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 1995. p. 67-79.

MERCIER, Paul. **História da antropologia**. Rio de Janeiro, Eldorado.1974.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos [1900-1948]. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH Unicamp, Campinas, 2000.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**, Madrid: Alianza Editorial, 1990.

NEBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface**, v. 3, n. 4, p. 133-140, 1999. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?s=cript=sci\\_arttext&pid=S141432831999000100\\_011](http://www.scielo.br/scielo.php?s=cript=sci_arttext&pid=S141432831999000100_011)>. Acesso em: set. 2023.

PAINE, T. **Senso Comum** – os direitos do homem, Coleção L&PM 2009.

PARMIGIANI, Jacqueline e DOMBROWSKI, Osmir. O Alfabetismo Sociológico: Uma contribuição para o debate sobre o Ensino de Sociologia, Tempo da Ciência, Vol. 20 N. 40, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Ensino de Sociologia, Educação Popular e Currículo: reflexões a partir de Paulo Freire. **Revista LatITUDE**, Vol. 15, edição especial, jan. 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. Rev. **Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, Edição especialXIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 112-125, junho, 2017.

PILETTI, N. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 22-72, 1987.

PINES, L., WEST, L. **Compreensão conceitual e aprendizado da ciência:** uma interpretação da pesquisa dentro de um arcabouço teórico de fontes do conhecimento, mimeografado, 1984.

PITANO, Sandro de Castro. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica À cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. **Tese (doutorado)** – UFRGS, Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

POPPER, K. **Lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, Edusp, 1975.

RECUERO, Raquel da Cunha. Um estudo do capital social gerado a partir de Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 28 Dezembro de 2005.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**, Editora Brasiliense, São Paulo, 1988.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 13. ed. Porto: Afrontamento, 1987.

SARANDY, F. M. S. Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate:** experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**, 2ª edição, João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire** in. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI, Buenos Aires, CLACSO, 2001.

SOCIOLOGIA: Ensino Médio- **Coleção Explorando o Ensino** - Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 304 p. : il. ; v. 15), 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/ Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In. SOCIOLOGIA : Ensino Médio- **Coleção Explorando o Ensino** - Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 304 p. : il. ; v. 15), 2010.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2006.

**Tipografias:**

Interface Regular

Interface Light

Interface Bold

Interface ExtraBold

Abolition Regular

Anzeigen Grotesk Regular

Proxima Nova Bold

ISBN: 978-65-88565-95-7

CD



9 786588 565957



O professor Ivan Penteado Dourado é professor efetivo no curso de Pedagogia UDESC/FAED e do Programa de Pós-Graduação em Educação - na Linha de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente. Membro do Grupo LUTE - Lutas Sociais, Trabalho e Educação. Formado em Pedagogia e Sociologia; como pesquisador atua em diferentes discussões, uma delas focada no campo do Ensino de Sociologia no contexto brasileiro, possuindo como um dos focos principais das suas pesquisas, o compromisso político na libertação das formas opressoras e subalternas de pensar e agir e na construção de uma revolução necessária nas concepções de ensino e aprendizagem no interior das Ciências Humanas.