

V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
23 a 25 de julho de 2017

Grupo de Trabalho 12: Teorias e métodos para pesquisas sobre ensino de sociologias

A Sociologia no ensino médio e a prática docente: ciência como convencimento

Márcio Kleber Morais Pessoa,
Universidade Estadual do Ceará e Secretaria de Educação Básica do Ceará

Manoel Moreira de Sousa Neto,
Universidade Federal do Paraná e Secretaria de Educação Básica do Ceará

Introdução

O objetivo deste texto é refletir sobre o processo de rotinização do conhecimento escolar de sociologia a partir da prática docente. Nesse sentido, partimos da hipótese de que o professor de sociologia tem como uma de suas funções o *convencimento*, isto é, a necessidade de comprovar constantemente afirmações relativas a estudos científicos junto ao alunado, mesmo estudos mais básicos para quem convive em ambiente acadêmico, como, por exemplo: direitos humanos, desigualdade racial, ideologia, gênero e sexualidade etc.

Abordaremos neste texto o dado autobiográfico dos autores como fonte de pesquisa. Ambos são docentes na rede estadual de educação básica do estado do Ceará há cerca de sete anos. Em seguida, apresentamos uma breve reflexão acerca da discussão que envolve a legitimidade da sociologia em âmbito escolar, dando ênfase ao papel atribuído a disciplina em documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2002, 2006), nos livros didáticos (DESTERRO, 2016) e na prática dos professores ligadas a ideia de *alfabetização científica* (MORAES, 2014). Dando prosseguimento à análise, discorreremos sobre a noção de *convencimento* e a forma como esta pode ser empregada na prática docente. Por fim, apresentamos relato de experiência em que o professor de sociologia teve de lançar mão do convencimento para que os objetivos pedagógicos de suas aulas fossem alcançados.

Entrar e sair de sala de aula: o relato de vida docente como recurso metodológico para a pesquisa de campo.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa consistem na utilização da prática autobiográfica em pesquisa sociológica. Dessa forma, o empreendimento está pautado em três dimensões, a saber: a *experiência* pessoal dos autores, enquanto professores e sociólogos; a *interação* dos autores ao longo de sete anos de trabalho docente; e na *abertura* de ideias proporcionada pelas idas e vindas entre diferentes textos e autores.

Compreende-se que tal procedimento metodológico é pouco utilizado no âmbito das pesquisas em ciências sociais e isso pode constituir um desafio para a pesquisa. Dito isso, um caminho interessante para a superação desse desafio está no ensaio de Jean Phillippe Bouilloud (2009 p. 55-6), que apresenta uma série de argumentos em favor da utilização do dado autobiográfico. Inspirado na filosofia de Wilhelm Dilthey e Stanley Cavell, o primeiro argumento consiste no fato de que a pertença das pessoas no mundo social é constituída

de relações de interpretação e compreensão com os outros e o meio, e determina os quadros e as categorias de pensamento dos indivíduos, fazendo da autobiografia o relato histórico do pensamento, relato este que se torna em exemplo de mecanismos de compreensão próprios às ciências sociais.

Outro argumento em defesa da autobiografia reside em sua dimensão “heurística”, ou seja, naquilo que ela permite ver e compreender. Tal dimensão pode beneficiar a pesquisa ao fazer com que o pesquisador realize um retorno sobre si para colocar em perspectiva sua própria subjetividade, como para compreender os sentidos que os sujeitos sociais dão ao seu meio, suas situações e suas ações. Pode-se afirmar também que na análise de sua própria autobiografia, o sociólogo tem um terreno de experimentação que o obriga a se “objetivar” através de sua “autoanálise”.

Existem ainda argumentos que se encontram na gênese do trabalho de pesquisa. O autor classifica como “silogismo coletivo” o fato de os sociólogos estudarem uma sociedade da qual eles fazem parte. Dessa forma, a autobiografia sempre estaria presente num trabalho de pesquisa de maneira latente e parcial, já que os pesquisadores estão necessariamente confrontando suas pesquisas e suas experiências pessoais na sociedade.

Dessa maneira, compreendemos que utilizar as nossas experiências, o nosso relato de vida, pode ser uma estratégia significativa para a atividade de pesquisa. Ao trabalhar o dado autobiográfico como ferramenta metodológica, será possível demonstrar para o leitor deste texto o nosso lugar por detrás do processo de obtenção e análise dos dados da pesquisa.

Sociologia na educação básica: uma disciplina em busca de legitimidade

Desde o retorno gradual da sociologia às salas das escolas brasileiras, em meados da década de 1980, professores e pesquisadores têm se preocupado em delimitar o espaço da disciplina como componente curricular do ensino médio. Tal preocupação reverbera interessantes reflexões sobre o tema publicadas em documentos oficiais, livros didáticos e trabalhos científicos.

Antes mesmo de seu retorno oficial em 2008, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 apresentavam uma delimitação para a disciplina de sociologia pautada na operacionalização das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) na educação básica a partir de quatro eixos, a saber: competências, habilidades, temas e conceitos. Este documento propõem um uso do conhecimento escolar de Sociologia enquanto tecnologia da área de ciências humanas,

capaz de ajudar o estudante na condução de certas práticas e condutas sociais encontradas em sua realidade social. A operacionalização da disciplina se daria através da potencialização de certas habilidades e competências encontradas na Sociologia, Antropologia e Ciência Política, porém, relativizadas e contextualizadas para o ensino escolar.

Em 2002, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais +, ou PCN+. Nessa versão atualizada do PCN é possível encontrar de forma mais clara a articulação entre esses quatro eixos (competências, habilidades, temas e conceitos), de modo que o professor deve planejar suas aulas no intuito de articular certas habilidades e competências a conceitos estruturadores da Sociologia, como *cidadania, cultura e trabalho*, por exemplo. Tais conceitos estruturadores seriam recortados de acordo com a forma como o professor divide os quatro eixos temáticos propostos pelo documento (“indivíduo e sociedade”, “cultura e sociedade”, “trabalho e sociedade” e “política e sociedade”) em seu plano de curso.

Em 2006, foi elaborado outro importante documento oficial voltado para a operacionalização do ensino de Sociologia na Educação Básica. São as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) redigidas por Amaury César Moraes, Elizabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dacio Tomazi, que se apresentam como fundamental ferramenta de apoio aos professores. O documento aponta alguns princípios didáticos e metodológicos essenciais para o trabalho docente nesta disciplina, como as categorias do *estranhamento* e *desnaturalização* da realidade social e escolha de *teorias, conceitos* ou *temas* construídos pela ciência sociológica.

Ao pautar o trabalho do professor nessa perspectiva, as orientações ressaltam que tais categorias e metodologias oferecem um contraponto à proposta encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os autores criticam a forma como o documento anterior priorizava uma estruturação curricular pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, categorias que, segundo Tomazi (2007), não possuem nenhuma significação sólida que respalde a priorização da prática pedagógica nessas ideias.

O discurso de legitimação da disciplina é encontrado também nos livros didáticos de sociologia para o ensino médio. Desterro (2016), em análise minuciosa dos manuais aprovados no edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, conclui que a *imaginação sociológica*, categoria criada pelo sociólogo americano Charles Wright Mills, funciona como elemento aglutinador da disciplina em âmbito escolar. Nessa perspectiva, os livros de sociologia operam a *imaginação sociológica* “enquanto uma capacidade intelectual a ser desenvolvida nos estudantes, a partir de múltiplas perspectivas teóricas.

Essa categoria desloca o problema da opção pelo ensino de um conteúdo determinado para a forma de ensino de um determinado conteúdo” (DESTERRO, 2016, p. 90).

É possível perceber que os documentos oficiais, embora divergindo em seu método, assim como os livros didáticos, apontam os caminhos para que a sociologia escolar tenha um lugar garantido no currículo do ensino médio das escolas brasileiras. Nessa perspectiva, os conceitos estruturadores dos parâmetros curriculares, as categorias elencadas pelas orientações curriculares e a mobilização da noção de imaginação sociológica feita pelos autores de livros didáticos buscam fornecer aos professores elementos que possam garantir a presença da sociologia enquanto conhecimento para as escolas de ensino médio.

O material condensado em documentos e livros proporciona aos professores um cabedal de referências básicas para a condução de uma prática pedagógica marcada pela autonomia na condução do conhecimento sociológico em nível escolar, o que garante, na teoria, a legitimidade da disciplina na educação básica.

Por outro lado, essas referências, por si só, não garantem a legitimidade que os professores necessitam para dar sentido à sua ciência de referência nas escolas de ensino médio. Aqui cabe destacar que as disciplinas da área de ciências humanas são subvalorizadas no ambiente escolar da rede estadual do Ceará. Um dado que indica isso é que humanas é a área com menor carga horária e a disciplina de sociologia, em específico, só possui uma hora-aula semanal. Outro dado é que a maioria das escolas possui Laboratório Educacional de Ciências, mas esse laboratório é referente às ciências naturais, onde são feitos experimentos físicos, químicos e biológicos que contribuem para o aprendizado dos alunos por poderem observar com detalhes um fenômeno natural ocorrendo. Um último dado que gostaríamos de apresentar é que as principais avaliações externas (e internas também) das escolas estaduais priorizam as disciplinas de português e matemática, tais como: SPAECE, Prova Brasil etc.¹ Dessa forma, como se pode perceber, não existem muitos estímulos para que os alunos debatam conhecimentos das ciências humanas no ambiente escolar, principalmente de sociologia, que é uma das disciplinas mais novas como componente curricular do ensino médio².

Diante deste cenário desfavorável, é preciso que a prática pedagógica se apresente da forma mais interessante possível para os estudantes. Sobre essa perspectiva, Moraes (2014) faz uma importante reflexão acerca da postura dos professores de sociologia em

¹ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará e a Prova Brasil são testes padronizados que buscam medir a proficiência dos alunos em português e matemática, além de outras variáveis, nas esferas estadual do Ceará e federal, respectivamente.

² A Lei Federal Nº 11.684/2008 incluiu as disciplinas de Sociologia e de Filosofia no ensino médio de forma obrigatória.

sala de aula. O autor faz duras críticas a duas visões que têm se criado em torno do papel da sociologia nas escolas de ensino médio. Visões que, segundo ele, não condizem com os reais objetivos da disciplina. A primeira, veiculada por colunistas de revistas e periódicos, combate o ensino de sociologia, acusando-o de se tratar, na prática, de mera doutrinação de princípios marxistas. A outra perspectiva criticada por ele corresponde à visão que alguns estudiosos do tema têm em reivindicar uma disciplina de sociologia mais engajada, assumindo um papel ativo na luta contra as desigualdades causadas pelo sistema capitalista.

Em meio a essa situação, Moraes apresenta uma terceira via que se distancia do que ele classifica de visões ideológicas acerca da disciplina. Dessa forma, o autor propõe uma alternativa baseada no campo das ciências naturais, a ideia de *alfabetização científica*. Tal ideia consiste em um trabalho docente que visa à apresentação de teorias e métodos, capazes de levar os estudantes à consciência de si mesmos e da realidade social que eles vivenciam em seu cotidiano. Trata-se de uma aposta em vertentes teóricas que vão além das convicções pessoais do professor. Isso não quer dizer que a sociologia escolar deva adotar uma postura neutra diante da realidade educacional. Pelo contrário, Moraes defende que é através da prática científica que o conhecimento escolar de sociologia alcançará os seus objetivos educacionais.

Para além de uma pretensa neutralidade científica, o que encontramos é uma relação profunda e necessária entre fazer ciência social e viver numa realidade social, entre conhecer e intervir. No entanto essa percepção não é dada imediatamente, e a mesma Sociologia é o meio pelo qual chegamos a esta consciência do fazer ciência [...] (MORAES, 2014, p. 34).

A prática pedagógica voltada para a *alfabetização científica*, tal como Moraes apresenta, contribui para legitimar a sociologia na rotina educacional das escolas de ensino médio. Mesmo quando, do outro lado, os alunos contestam a validade do conhecimento científico que é produzido pelas ciências sociais. É no processo de alfabetização científica de nossos alunos que lançamos mão do *convencimento* enquanto ferramenta pedagógica em determinadas situações produzidas no cotidiano da escola.

Convencimento como ferramenta para legitimar a sociologia escolar

Retornando ao objeto aqui estudado, primeiramente, vamos realizar breve discussão epistemológica sobre a noção de *convencimento* aqui empregada. Decidimos problematizar

o significado da palavra em um dicionário da língua portuguesa, o Michaelis³. O que encontramos inicialmente como significado é “ato de convencer”, o que indica uma ação de um sujeito a fim de tentar convencer outro ou outros de algo. Destacamos que toda a argumentação neste texto terá por base esse significado.

Há outros significados que precisam ser discutidos: (1) “certeza de algo, convicção, segurança”; e (2) “falta de modéstia; afetação, arrogância, empáfia”. Como se pode perceber, os outros significados da palavra convencimento possuem conotações bastante distintas daquela que abordaremos. Importa ressaltar que esses significados não serão considerados para este estudo, visto que chegam a divergir dos objetivos da ciência e da educação escolar, pois, como destaca Bauman (2015), a ciência produz verdades, mas são verdades da ciência, isto é, são relativas, contextuais, limitadas. Dessa forma, pode ser um contrassenso um cientista social afirmar ter convicção e segurança do resultado de sua investigação, visto que não gera modelo incontestável de análise, além das discordâncias comuns no debate científico (ALEXANDER, 1999). Assim, a falta de modéstia e a arrogância são inversamente proporcionais ao conhecimento científico, principalmente nas ciências sociais, que necessita dialogar constantemente e exaustivamente com outros autores que contribuíram para descobertas no campo científico estudado, visto não se tratar de um conhecimento puramente empírico ou cumulativo. (*Ibidem*)

Outra possibilidade, numa perspectiva de microrelações de poder (FOUCAULT, 2016, p. 131), essa arrogância poderia se identificar com “um sistema de poder [ligados aos intelectuais] que barra, proíbe, invalida” o discurso e o saber das massas sobre a realidade, uma forma de desqualificar formas de conhecimento distintas daquela comum aos intelectuais, o científico. Por fim, ao discutir o que nomeia de “sociologia das ausências”, Boaventura de Sousa Santos argumenta que uma das formas de produção de não-existência⁴ se dá pela “monocultura do saber” e do “rigor do saber”, que consiste na transformação da ciência moderna em critério único de verdade, arrogando-se o cientista como cânone exclusivo de produção de conhecimento. E complementa: “tudo o que o cânone não legitima ou não reconhece é declarado inexistente” assumindo a forma de “ignorância” (SANTOS, 2006, p. 102-3). Tanto o que diz respeito às microrrelações de poder, quanto à “não-existência”, não condizem com a prática do sociólogo na educação básica nem, por consequência, com o que pretendemos neste texto.

³ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> Acesso em: 15 maio 2017.

⁴ A sociologia das ausências “visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (SANTOS, 2010, p. 102)

Agora, que esclarecemos os significados de *convencimento* e seus (des)usos neste texto, vamos esmiuçar ainda mais o que a palavra tem a oferecer: ao pesquisar o verbo “convencer”, ainda no dicionário Michaelis, encontramos três significados: (1) persuadir com argumentos, razões ou fatos; (2) fazer crer; e (3) considerar, provando ou demonstrando. Desconsideraremos o segundo devido aos múltiplos significados da palavra “crer”, o que pode confundir mais do que esclarecer. O primeiro e o terceiro têm relação com o que queremos abordar aqui. A persuasão por argumentos e razões, além da consideração de um fenômeno, fato ou situação por meio de provas e demonstrações tem relação direta com o fazer sociológico que estamos tentando desvendar.

Por fim, pesquisando o verbo “persuadir”, encontramos sete significados. Vamos nos ater a apenas um deles, aquele com o qual desejamos que a palavra seja entendida aqui: (1) fazer alguém mudar de ideia (por argumentação). Mudar de ideia considerando que o conhecimento científico apresentado pelo professor diverge daquele em que acredita o aluno ou a aluna; geralmente, proveniente de outras formas de conhecimento. Certamente, não é sempre que o conhecimento científico diverge de outras formas de conhecimento, mas, é comum que entre os alunos, aqueles que discordam do conhecimento científico apresentado, sejam os que mais argumentam a fim de desconstruí-lo, o que leva o docente a contra-argumentar.

Como se pode perceber, o uso da palavra “convencimento” neste artigo tem relação direta com a dinâmica do ambiente escolar da educação básica: espaço de conflito de ideias, onde os alunos geralmente debatem com os docentes com conhecimentos não científicos – aqueles apreendidos em outros espaços – que levam o professor de sociologia a lançar mão de estratégias de argumentação para convencê-los acerca do discurso científico, a fim de atingir os objetivos de suas aulas: problematizar, discutir, identificar, compreender etc. algo relacionado ao complexo mundo social que nos rodeia. Essa tentativa de convencimento ocorre, principalmente, porque muitas das ideias dos alunos acerca do mundo social são pautadas por outras formas de conhecimento que não a científica, tais como: religião, senso comum, discursos ideológicos etc. Em alguns casos, os resultados científicos apresentados chegam mesmo a se chocar frontalmente com as ideias de alguns alunos, conforme será apresentado e discutido adiante. Nesses casos, a forma encontrada pelos professores para conseguir alcançar os objetivos das aulas é o *convencimento*.

É importante destacar que ambos os verbos –convencer e persuadir - são transitivos diretos, ou seja, necessitam de complemento para terem sentido completo. O complemento, no caso estudado, são os alunos. Isso significa que todo esse exercício que faremos em

torno da ciência como convencimento corre no sentido de desvendar o discurso científico para os alunos. Temos convicção de que os debates e discussões no ambiente escolar são salubres para a formação humana dos alunos e que a presença das várias formas de conhecimento na instituição escolar só ajuda a enriquecê-la como espaço plural, libertário e acolhedor que deve ser. Jamais pensamos em substituir outras formas de conhecimento pelo científico. A intenção aqui é buscar meios de esclarecer aos alunos que todas as formas de conhecimento podem coexistir, desde que sejam medidas suas proporções, isto é, entendendo que a escola é também um *locus* de discurso científico, um local onde o discurso científico deve ser debatido com amplitude; o que não interdita a presença de outros discursos, obviamente.

Mas por que essa preocupação com o embate entre o discurso científico e outros tipos de discursos? Inicialmente, destacamos que não se trata de uma preocupação, mas sim de que questão método, caso o professor de sociologia queira tornar o conhecimento científico sociológico inteligível e coerente aos alunos; o que, claro, é o objetivo das aulas de sociologia no ensino médio. Essa questão vem à tona devido à multiplicidade de discursos presentes no ambiente escolar e, principalmente, às inevitáveis divergências entre alguns deles; o que é algo perfeitamente normal num ambiente plural e democrático. De qualquer forma, o professor, ao discutir em sala de aula com seus alunos buscando desenvolver o necessário conhecimento crítico, se depara com discursos que muitas vezes o desafiam, ou seja, argumentações superficiais, ao mesmo tempo que generalizadas na sociedade, conforme será apresentado adiante.

Entendemos que o campo escolar é permeado pelo conflito das mais variadas instituições sociais: família, mídia, religião, mercado etc. Dessa forma, o aluno e a aluna, principalmente, adolescente, vai à escola com todo o arcabouço adquirido em contato com o mundo social ao seu redor. Dessa forma, compreendemos que aqueles “desafios” ocorrem, primeiramente, devido ao perfil dos alunos da escola pública regular cearense, que não se diferencia muito daquele do aluno brasileiro. Esse perfil é caracterizado, primeiramente, pela pobreza. A escola pública brasileira é reservada aos pobres, enquanto a escola privada, aos ricos e membros das classes médias. Isso significa dizer que a escola pública é estigmatizante. Além disso, só com a Constituição de 1988 a educação fundamental tornou-se obrigatória e de responsabilidade do Estado, logo, a taxa de analfabetismo (ou, quando alfabetizado, de poucos anos de estudos com alta taxa de reprovações) entre os pais e as mães dos atuais alunos é relativamente alta (BARBOSA, 2012), visto que foi só após a promulgação daquela Carta Magna que os pobres passaram a ter maior acesso à escola.

Outro dado relevante é referente a uma pesquisa do Todos Pela Educação que aponta que, em 2014, apenas 56,7% dos jovens até 19 anos concluíram o ensino médio. Se considerados apenas os 25% mais pobres, os concludentes caem para 37% ante 85% dos 25% mais ricos da sociedade⁵. Ou seja, a vivência do aluno da escola pública, que em geral é pobre, é permeada por pessoa com baixa escolaridade. Isso acarreta uma primeira característica importante: a quase ausência de um capital cultural (BOURDIEU, 2012) escolar herdado dos pais, um capital, em geral, científico⁶.

Ademais, o Brasil é um país com alta adesão às religiões cristãs. Com os alunos isso não seria diferente, como percebem os autores. Pesquisa de opinião do Datafolha mostra que 90% dos brasileiros declaram ir a igrejas, cultos ou serviços religiosos. Entre católicos e evangélicos, essa taxa é entre 94% e 99%⁷. Considerando esses dados em relação à investigação dos autores, isso significa um alunado com bastante contato com formas de conhecimento tradicionais que, em algumas ocasiões, chega a divergir diretamente de conhecimentos científicos como, por exemplo, em relação à teoria da evolução das espécies; tema sempre polêmico para se discutir em sala de aula exatamente devido às argumentações e/ou contra-argumentações de alunos religiosos que buscam rejeitar aquela teoria, mesmo não sendo o objetivo da aula de sociologia confirmar aquela teoria como refutação a outras formas de conhecimento sobre o tema.

Outro dado importante para tentarmos entender melhor a dinâmica dos debates em sala de aula aqui estudada é referente ao uso da televisão como fonte de informação pelo aluno. Segundo pesquisa da Fundação Perseu Abramo realizada em 2013, 70% dos brasileiros têm a televisão aberta como principal fonte de informação⁸. Esse dado se aproxima do de outra pesquisa realizada pelo Ibope, em 2015: a televisão é o meio de comunicação mais utilizado no Brasil: “95% das pessoas assistem TV regularmente e 74% a veem todos os dias”⁹. Esse intenso contato dos indivíduos com os meios de comunicação e, principalmente, com a televisão, faz com que haja uma relação direta com uma das instituições sociais mais relevantes dos tempos atuais: a comunicação social, que vem a

⁵ Importa destacar que a diferença entre ricos e pobres vem paulatinamente diminuindo. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/36964/taxa-de-conclusao-do-ensino-medio-aos-19-anos-aumenta-15-pontos-percentuais-em-dez-anos/> Acesso em: 22 maio 2017.

⁶ Haguette, Pessoa e Vidal (2016) analisam casos de escolas públicas cearenses com alto rendimento. Todavia, conforme destacam, existem múltiplos fatores que levam poucas escolas públicas a terem alto rendimento.

⁷ Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2007/05/1223863-90-dos-brasileiros-vao-a-igreja-a-cultos-ou-servicos-religiosos-17-frequentam-mais-de-uma-religiao.shtml> Acesso em: 28 mar. 2017.

⁸ Disponível em: <http://www.agenciajovem.org/wp/pesquisa-revela-que-a-televisao-ainda-e-a-principal-fonte-de-informacao-dos-brasileiros/> Acesso em: 28 mar. 2017.

⁹ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2014/12/televisao-ainda-e-o-meio-de-comunicacao-predominante-entre-os-brasileiros> Acesso em: 22 maio 2017.

cada dia mais sendo concentrada nas mãos de poucas e poderosas corporações privadas. “No Brasil, assistimos ao mesmo fenômeno. Quatro grandes redes dominam quase todo o mercado nacional de televisão: a Globo controla 340 empresas; o SBT, 195; a Bandeirantes, 166; e a Record, 142” (COMPARATO, 2011, p. 271).

A concentração da mídia em torno de grandes corporações capitalistas a torna uma grande máquina de propaganda política, o que contribui para a conformação da dominação capitalista em detrimento de organizações da classe trabalhadora, tais como: sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos etc. (*Ibidem*) Também contribui para outros tipos de desigualdade social, como, por exemplo: racial, de gênero, de sexualidade etc. Assim, essa concentração leva a uma homogeneidade discursiva prejudicial ao ambiente escolar: temas como direitos humanos, trabalho, gênero e sexualidade, desigualdade racial etc., muitas vezes, passam a ser verdadeiros tabus para os alunos, dificultando os necessários debates em sala de aula.

Não se pode desconsiderar também o fato de que o professor da educação básica está implicado numa rede de relações na qual, muitas vezes, se vê impedido de atuar de maneira livre. O docente é instado a todos os instantes a alavancar os resultados escolares de seus alunos, não só por meio de incentivos, mas também para evitar punições. As avaliações internas e, principalmente, externas são o parâmetro para aferição disso. Ademais, é comum a constante fiscalização do professor por seus superiores hierárquicos na escola¹⁰, logo, quando o docente propõe um objetivo específico para sua aula, não alcançá-lo pode lhe render contratempos, constrangimentos e até tramites burocráticos indesejados. Assim, o *convencimento* também contribui para o docente escapar dessas relações próprias da burocracia escolar, mas também das microrrelações de poder presentes no ambiente escolar, visto que, assim como nos demais espaços da sociedade, as relações cordiais também estão presentes na escola.

Por fim, importa ressaltar que o aluno que finaliza a educação básica na rede estadual do Ceará teve acesso a, no máximo, 120 horas-aula de sociologia¹¹. Dessa forma, o professor de sociologia não está lidando com pré-sociólogos, que têm acesso a inúmeros conhecimentos sociológicos e de ciências humanas em geral, assim como no caso de um aluno que cursa Ciências Sociais no ensino superior com uma carga horária de cerca de 3.000 horas. O formando em Ciências Sociais passa por um treinamento intensivo de pelo

¹⁰ É prática comum dos Núcleos Gestores das escolas básicas cearenses a intervenção na preparação, nos objetivos e nos métodos empregados em sala de aula, o que suprime praticamente toda a autonomia do docente.

¹¹ Considerando que a disciplina é obrigatória apenas no ensino médio e que possui carga horária semanal de uma hora-aula, o equivalente a 50 minutos.

menos quatro anos para desenvolver seu *olhar sociológico*. Esse não é o caso do aluno da educação básica, logo, o docente necessita lançar mão de sua argumentação, seu *convencimento*, a fim de que o aluno da educação básica consiga realizar exercícios de desnaturalização da realidade, mesmo que básicos.

O cenário apresentado acima indica relativamente a realidade do alunado da escola básica brasileira, que em geral não se diferencia daquela dos alunos com os quais os professores-pesquisadores tiveram e têm de lidar no cotidiano escolar. Dessa forma, adiante será analisado um caso específico em que um dos docentes teve que lançar mão do *convencimento* como ferramenta pedagógica a fim de atingir os objetivos de sua aula de sociologia.

Relato de experiência: *convencimento* como ferramenta pedagógica

Considerando o limitado espaço para publicação do artigo completo no evento, selecionamos apenas um relato, a fim de exemplificar a discussão aqui realizada. Esse caso ocorreu com o professor Márcio Pessoa, em meados de 2016, quando ministrava aulas sobre o tema Direitos Humanos; um dos assuntos mais delicados para se discutir em sala de aula na educação básica, na visão dos autores. Devemos lembrar, antes de mais nada, que o Brasil é um dos vários países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isso significa dizer que o princípio do direito como algo próprio do ser humano, independentemente de raça, cor, sexo, religião, classe social etc., deveria ser a orientação do povo brasileiro por meio do Estado em matéria de direitos e deveres, isto é, de cidadania.

Todavia, quando o professor de sociologia inicia sua aula sobre o tema Direitos Humanos, antes mesmo de apresentar qualquer dado, geralmente ouve questionamentos em tom de afirmação, tais como: “Você é a favor de ‘bandidos’?”, “Direitos dos ‘manos’?”, entre outros. Essa é uma noção comum apresentada diariamente na televisão brasileira, por exemplo, por meio dos chamados programas policiais. Esses programas estão dentro das casas dos alunos propagando um discurso ideológico, sem pedir licença e, o principal, se autoproclamando neutros, verdadeiros, confiáveis.

Para desfazer esse “nó”, o docente necessita lançar mão de argumentação cautelosa, do *convencimento*, visto que, conforme destaca Bauman (2015, p. 20), a sociologia é um diálogo com a experiência humana, diálogo esse que visa à desnaturalização das coisas, pois a naturalização dos fenômenos leva a “uma visão inerte, imune à argumentação”. Assim, quando um aluno realiza questionamentos em tom de afirmação como aqueles acima, certamente isso tem relação com sua experiência no

mundo em que vive. Como então contra-argumentar, a fim de indicar ao aluno novas pontos de vista para o fenômeno discutido?

Dessa forma, a opção metodológica do professor é a problematização e o *convencimento*. Inicialmente, o professor busca problematizar os Direitos Humanos, visto que estes vão muito além do que ocorre entre policiais e suspeitos/criminosos abordados nas ruas, reducionismo errôneo e prejudicial para o entendimento do tema Direitos Humanos. Assim, o docente fez a opção de discutir com os alunos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, lendo e comentando cada um dos trinta artigos contidos no documento criado em 1948. A contextualização da criação desse documento também é muito importante, pois a ascensão do regime Nazista e a Segunda Guerra Mundial significaram eventos singulares na História da humanidade. Nesse sentido, o professor destaca que o apelo de alguns setores sociais pelo não-exercício dos Direitos Humanos vai além do que ocorre com policiais e suspeitos/criminosos abordados nas ruas, tem relação com uma série de garantias que identificam os indivíduos como seres humanos, direitos básicos relacionados até à segurança alimentar, por exemplo.

Todavia, entendendo que “se as pessoas definem uma situação como real, ela será real nas suas consequências” (THOMAS, 1923), o docente necessita argumentar sobre a questão considerada central pelos alunos em relação ao tema. Dessa forma, são realizados questionamentos aos alunos, a fim de desconstruir possíveis naturalizações, como, por exemplo: “O que pode ser feito para se resolver a violência?”. Surgem respostas como: “Matar todos os ‘bandidos’”, “Ter pena de morte”, “Aumentar o número de policiais” etc. A partir disso, o sociólogo iniciará o processo de convencimento, por meio da apresentação de dados e de resultados de estudos científicos.

Para tanto, os seguintes argumentos são utilizados: se os policiais tiverem “carta branca” para matar pessoas que julgam ser “bandidos”, isso significará a redução da violência? Mas esse tipo de ação policial é muito comum no Brasil e vem se intensificando. Por que então a violência ao invés de diminuir está aumentando?

Para tratar de pena de morte, o argumento do docente foi o seguinte: nos Estados Unidos, onde muitos estados têm pena de morte, isso não impactou na redução da criminalidade. Ademais, quem disse que o Brasil não tem pena de morte? Nosso país, sim, tem esse tipo de pena, e é muito mais eficiente do que nos países onde ela é legalizada, a saber: os casos de execução sumária – investigados – envolvendo a polícia militar brasileira indicam que essa é uma prática comum de nossas forças policiais. Ademais, em 2014, as mortes decorrentes de intervenção policiais atingiram a marca de 3.146 (três mil cento e

quarenta e seis)¹² – dados oficiais. No mesmo ano, nos EUA, menos de 50 (cinquenta) pessoas foram executadas pela pena de morte.

Ademais, essa legitimação do extermínio policial presente no discurso dos alunos abre caminho para abusos extremos, visto que a polícia passa a ter poder absoluto, pois: (i) atua como Poder Legislativo, ao “criar” uma lei de pena de morte; (ii) atua como Poder Judiciário, ao “julgar” alguma pessoa; e, por fim, (iii) atua como Poder Executivo, ao “executar” a pena máxima¹³. Dessa forma, todo o cenário de abuso encontrado em Monarquias Absolutistas é ressignificado por esse tipo de ação policial. Como estratégia de *convencimento*, o docente busca individualizar as consequências da violência policial, questionando a algum dos alunos que defenderam o extermínio policial na aula o seguinte: “Fulano, imagine que você está passando na cena de um crime e é confundido com o criminoso pela polícia, cena não rara de ocorrer no país. O que você faz? A quem você recorre? Aquilo que você legitimou ontem, poderá servir para te condenar injustamente hoje, visto que o Estado democrático de direito é suspenso. Se sua vida for ceifada pelas forças policiais, é possível que outras pessoas aplaudam a ação, assim como ontem você a aplaudiu”.

Finalmente, aumentar o número de policiais não necessariamente diminui a violência. Basta analisar o caso cearense: entre 2008 e 2015, o número de policiais na ativa saltou de 13.418 para 17.100. Contudo, o número de homicídios, roubos, prisões e condenações¹⁴ só cresceu no estado, no mesmo período. Atualmente, os níveis de violência no Ceará são considerados epidêmicos, tendo algumas de suas cidades no ranking das mais violentas do planeta.

Como se pode perceber, o professor lançou mão de argumentações e contra-argumentações, o *convencimento*, a fim de “incomodar” os alunos, isto é, desnaturalizar conhecimentos já enraizados pela atuação das várias instituições sociais com as quais aqueles indivíduos interagem cotidianamente. Importa ressaltar que na avaliação de conhecimento da disciplina - geralmente um exame com questões de múltipla escolha onde há apenas um item correto, conforme prática comum das escolas públicas cearenses - o docente estende sua prática de *convencimento* ao adotar questões que visam à validação dos conhecimentos sociológicos discutidos em sala de aula.

Esse relato atribui sentido prático à categoria de *convencimento* aqui discutida. Compreendemos que os docentes da educação básica da área de Ciências Humanas, e

¹² Fonte: Atlas da Violência 2017.

¹³ A teoria Contratualista e os Três Poderes são temas anteriores ao de Direitos Humanos nas aulas de sociologia ministradas pelo professor, logo, há um diálogo entre as temáticas.

¹⁴ Fonte: Anuário Estatístico do Ceará 2009 e 2015

principalmente das Ciências Sociais lançam mão dessa ferramenta pedagógica constantemente. Agem assim a fim de alcançar os objetivos de suas aulas, contribuindo para o diálogo entre os saberes científico e outros que pode levar a uma significativa pluralidade de conhecimentos; desvalorizando então uma possível monocultura cognitiva.

Considerações finais

Compreendemos que o dado autobiográfico foi importante para a produção da noção de *convencimento*. Dito isso, entendemos que os docentes da educação básica da área de Ciências Humanas, e principalmente das Ciências Sociais lançam mão dessa ferramenta pedagógica quando necessário. Isso ocorre principalmente quando há divergência manifesta entre o conhecimento científico apresentado pelo docente e o conhecimento do aluno ou da aluna pautado em outros saberes. Os professores agem assim a fim de alcançar os objetivos de suas aulas, contribuindo para o diálogo entre os saberes científico e outros que pode levar a uma significativa pluralidade de conhecimentos; desvalorizando então uma possível monocultura cognitiva.

Por fim, temos ciência de que essa tentativa de produzir uma nova categoria de ferramenta pedagógica para o professor de sociologia da educação básica é ousada. Por isso mesmo é necessário que receba críticas para que seja aperfeiçoada. Dessa forma, esperamos poder realizar futuramente novas discussões sobre essa questão.

Referências

ALEXANDER, Jeffrey C. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs). Teoria social hoje. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BARBOSA, A. de F. (Org.) O Brasil real: a desigualdade para além dos indicadores. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. Para que serve a sociologia?: Diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOUILLAUD, Jean Philippe. A autobiografia: um desafio epistemológico. In: TAKEUTI, Norma Missae. NIEWIADOMSKI, Christophe. Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, DF, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: Civilização e poder. In: Estudos Avançados, 25 (72), 2011, pp. 251-76.

DESTERRO, Fabio Braga do. Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 4. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HAGUETTE, A.; PESSOA, M. K. M. VIDAL, E. M. Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 609-636, jul./set. 2016.

MORAES, Amaury Cesar. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Capítulo 2)

THOMAS, W. I. The definition of situation. In. _____. The unadjusted girl. New York: Little, Brown & Co., 1923.

TOMAZI, Nelson Dacio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). Entrevistado por Ana Laudelina Ferreira Gomes – UFRN. Revista Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.