

A Sociologia no Ensino Médio

Princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural¹

Sociology at High School: Orienting didactic principles and actions of a teaching that enable the development of adolescents from a historical-cultural perspective

Leandro Montandon de Araújo Souza²

A educação, apesar de se constituir enquanto um rico espaço de debate e produção científica, vivencia teimosamente a manutenção e intensificação de seus problemas e desafios, além do contínuo surgimento de outros tantos, fazendo permanente a necessidade de realização de novas investigações que busquem a superação destas dificuldades. É exatamente com essa motivação que todo o esforço investigativo da dissertação de mestrado, aqui resumidamente apresentada, foi desenvolvido.

Por um lado, encontram-se inúmeras pesquisas científicas que se dedicaram ao estudo dos problemas relativos à formação de professores no Brasil (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; RAMALHO ET. AL., 2002; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012; LIBÂNEO, 2011; GATTI, 2010), em outras tantas, mas ainda na mesma linha, encontram-se pesquisas que demonstram o modo como professores reivindicam metodologias de ensino e uma didática que os instrumentalize frente aos diversos desafios que encontram em sala de aula, em especial, a indisciplina e o ensino de conteúdos específicos (FRANCO, 2009;

¹ A pesquisa contou com financiamento do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

² Licenciado em Ciências Sociais (UFU, 2005). Mestre em Educação (UFU, 2016) e doutorando em Educação (UFU). Professor de Sociologia pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Brasil. E-mail: leandro.montandon2008@gmail.com

LONGAREZI; PUENTES, 2011a, 2011b; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012).

Por outro lado, somam-se ainda carências investigativas internas às próprias áreas de conhecimentos específicos. Para este trabalho, em especial, o fato de que “*o ensino de sociologia ainda não se constitui como um objeto de estudo das ciências sociais*” (HANDFAS, 2011, p.389). Ou seja, mesmo no interior das próprias áreas responsáveis pela formação de profissionais que atuarão na docência, o ensino, enquanto prática, formação específica para o desenvolvimento de habilidades próprias para certa atuação laboral, não se constitui ainda como temática prioritária para o conjunto das pesquisas em desenvolvimento.

Nesse sentido, nossa investigação, organizada na forma de uma Intervenção Didático-Formativa³, assumiu enquanto problema da pesquisa a necessidade de uma prática docente teoricamente embasada com vistas à instrumentalização do professor para uma organização do ensino que contribua e intensifique os processos de aprendizagem e, assim, possibilite o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores dos estudantes. Considerando as carências e desafios anteriormente anunciados, o enfrentamento deste problema se deu pelo recorte da prática de ensino de Sociologia a estudantes do Ensino Médio. Que dada as características do período em que vivem, denominada de fase de transição (VYGOTSKI, 2012), poderão encontrar na escola um local

³O termo Intervenção Didático-Formativa representa o resultado de um esforço coletivo empreendido a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública Brasileira: condições e modos para um ensino que promova o desenvolvimento*, coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, que previu processos de intervenção realizados junto a professores de diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). Tais intervenções eram realizadas com vistas à proposição de atividades formativas que lhes possibilitassem “constituir uma concepção de didática desenvolvimental” (LONGAREZI, 2012, p.19-20), ao mesmo tempo em que elaborassem atividades de ensino que tomassem “como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes” (idem). De modo geral, as ações definidas como Intervenção Didático-Formativa buscaram “instrumentalizar teoricamente os professores para a apropriação dos fundamentos [teóricos] [...] e, nesse processo, analisar e elaborar atividades de ensino que coloquem os discentes em atividade de estudo; de modo a promover, pelo ensino, a aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes” (idem, destaque meu).

organizado e apropriado aos processos de desenvolvimento objetivados para a educação.

Assim, foi estabelecido como objetivo geral de todo o esforço investigativo “*tomar o desenvolvimento como objeto-motivo-objetivo na e para a prática pedagógica de Sociologia no Ensino Médio*” (SOUZA, 2016, p.17). No intuito de permitir o alcance deste objetivo geral foram derivados outros, de caráter específico, em primeiro lugar, “*apreender o lugar que o desenvolvimento integral do estudante ocupa nas propostas (oficiais e/ou acadêmicas) para o ensino de Sociologia no Ensino Médio*” (idem, ibidem). Em segundo, dado o recorte estabelecido do ensino a adolescentes, “*compreender as potencialidades do desenvolvimento no período de transição*” (idem, p.17-18). E, em terceiro, com vistas a enriquecer o debate acadêmico acerca do ensino e buscando superar as carências investigativas ainda existentes, “*sistematizar alguns princípios e ações orientadoras de um processo de ensino de Sociologia potencializador do desenvolvimento integral de estudantes na fase de transição*” (idem, p. 18).

O alcance destes objetivos e, antes, a própria capacidade de enfrentamento do problema assumido, são absolutamente dependentes dos instrumentos teóricos e metodológicos que cada autor define no exercício de sua pesquisa. Neste trabalho em particular, a Teoria Histórico-Cultural representou a base epistemológica sobre a qual foi erguido todo o esforço investigativo. Uma vez que a Teoria Histórico-Cultural se assenta nas bases epistemológicas do Materialismo Histórico-Dialético, assumi-los como nossa fundamentação teórico-metodológica exigiu certos cuidados relativos à forma como o pesquisador, sua atividade de pesquisa e seu objeto pesquisado se relacionavam e integravam o conjunto maior do desenvolvimento da investigação.

Um primeiro aspecto que precisa ser explicitado, no que se refere a estes cuidados teórico-metodológicos, é a motivação de transformação da realidade observada com vistas à superação do problema motivador da pesquisa em questão. Na perspectiva teórica assumida, a intervenção na realidade se dá pelo exercício da práxis, ou seja, pela ação planejada e teoricamente embasada acerca dessa realidade concreta a ser transformada. Nesse sentido qualquer prática a ser

desenvolvida se sustenta e é criada a partir de sua fundamentação teórica, é teoricamente orientada e, mais ainda, na prática a teoria se valida. Da prática emergem os elementos que serão objeto da análise teórica e que comporão sua estrutura. Ambas são entendidas e assumidas enquanto unidade, teoria-prática docente, o entendimento de um de seus aspectos só se fará possível na compreensão de sua relação com os demais que a compõe.

Dessa forma, a escolha deste referencial epistemológico exigiu que a realidade concreta, tal como ela é, fosse estabelecida como o ponto de partida para todo o estudo, análise, reflexão e intervenção empreendida. Se a prática é orientada teoricamente, e se a teoria se constitui a partir dos elementos da realidade na qual será estabelecida a prática, evidentemente é essa realidade concreta e material, em que se relacionam professor e estudantes, da escola e da educação, que precisou ser inicialmente melhor compreendida. Quaisquer práticas a serem planejadas, assim como as suas respectivas intervenções efetivas, só farão sentido se constituídas a partir dos elementos encontrados na própria realidade observada. Lá se localizarão os motivos da pesquisa e os problemas a serem superados.

É importante ainda destacar alguns aspectos relativos à própria metodologia de trabalho desenvolvida, mais precisamente em relação à pesquisa e revisão bibliográfica. Em linhas gerais, é correto dizer que este trabalho buscou realizar uma profunda pesquisa e revisão bibliográfica. Inicialmente, este momento foi marcado pela procura de contribuições teóricas que permitissem avançar na produção científica relativa a uma didática Histórico-Cultural, mais precisamente, uma didática desenvolvimental para o ensino de Sociologia. Se o ensino de Sociologia ainda não ocupa uma posição central nas pesquisas acadêmicas nas Ciências Sociais e se a prática do ensino precisa ser estabelecida com vistas à promoção do desenvolvimento dos estudantes, esta revisão bibliográfica se mostrou absolutamente importante como momento que permitiu um entendimento mais profundo da realidade observada e uma melhor condição para a realização do esforço de constituição de uma nova prática emancipadora dessa realidade.

Simultaneamente a este levantamento teórico relativo a uma didática desenvolvimental, foi fundamental também o levantamento e estudo das legislações, dos documentos oficiais que buscam organizar e efetivar tal legislação, assim como também das pesquisas acadêmicas que estabelecem os objetivos do ensino na escola básica, no Ensino Médio e, nele, para a Sociologia em particular. Buscou-se localizar nos próprios documentos em si e no confronto entre os diferentes documentos e pesquisas acadêmicas suas contradições intrínsecas e que impactam nos modos como a educação se organiza no Brasil, especialmente, relativas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio. Em linhas gerais, por tudo isso, é correto dizer que o referido trabalho se constitui enquanto uma pesquisa de tipo documental e empírica, que incluiu o confronto teórico dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, de análise documental e de pesquisa de campo.

Delineada de modo geral, torna-se possível apontar resumidamente os principais resultados alcançados em seu desenvolvimento. Note que, o ponto de partida estabelecido foi a realidade concreta na qual ocorre o ensino de Sociologia a adolescentes do Ensino Médio brasileiro. Isso significa que, inicialmente, o esforço se deu no sentido de estabelecer-se uma compreensão teórica acerca dessa realidade observada considerando dois aspectos fundamentais, por um lado, os modos como histórica, legal e academicamente se estabeleceram os objetivos da educação e do ensino de Sociologia e que determinaram a forma como a escola e as práticas de ensino se dão na atualidade. Por outro lado, as qualidades essenciais da adolescência na perspectiva Histórico-Cultural, das profundas transformações biológico-sociais nela impostas e que caracterizam o que fora definido por Vygotski (2012) como fase de transição. O ensino, tal como posto na realidade concreta atual, e seus sujeitos, ou seja, os estudantes que integram as escolas e que são atendidos pelo ensino de Sociologia, assim como o professor responsável pelas ações de ensino, representam os elementos concretos da realidade e dos quais se estabeleceram os estudos e o entendimento teórico sustentados epistemologicamente na Teoria Histórico-Cultural.

Uma vez que o método, decorrente da escolha epistemológica realizada, exige que a mesma realidade concreta observada seja também o objetivo das intervenções didáticas a serem realizadas, é correto dizer que um primeiro resultado principal que precisa ser destacado foi a elaboração de novos planejamentos de aula⁴. Observe que, nesta pesquisa em particular, o professor, cuja prática foi objeto de observação na pesquisa, coincide com o próprio pesquisador. Isso significa que a investigação conduzia o pesquisador-professor a uma análise de suas práticas, à compreensão de seus alcances e limites, à compreensão dos modos como a orientava, ao confronto dessa prática observada com os estudos teóricos e, inevitavelmente, a rupturas de antigos modos e estabelecimento de novas práticas orientadas a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, a elaboração dos novos planejamentos de aula representavam o próprio exercício da práxis, da elaboração de uma nova prática fortemente orientada nos estudos teóricos e que visava a superação daqueles problemas encontrados e que motivaram o estudo. No entanto, tais planejamentos não eram um fim em si mesmo, eram um instrumento orientador de uma nova prática de ensino pelo professor mas, eram ainda continuamente confrontados a partir do referencial teórico-epistemológico assumido. Dessa forma, a pesquisa estabeleceu a unidade teoria-prática pretendida, da realidade concreta, da prática de ensino, eram continuamente observados os elementos que compunham o estudo teórico e, este estudo, orientava a elaboração de novas práticas, que motivavam novos estudos em uma contínua relação dialética.

⁴ Por questões de espaço essa apresentação manterá seu foco naquilo que caracteriza o texto da dissertação em si, desde sua fundamentação teórica, sua metodologia, seu objeto, problema, objetivos, sujeitos envolvidos e resultados. Em razão disso, não haverá neste texto resumo a possibilidade de detalhamento da prática de ensino desenvolvida a partir dos novos planejamentos. De toda forma, vale destacar, junto ao texto da dissertação encontra-se todo um bimestre de planejamentos de aula elaborados para turmas de terceiro ano do Ensino Médio na forma de Apêndices. Representam um dado material importante relativo ao como se organizou, objetivamente, as práticas de ensino e acessíveis a outros professores e pesquisadores que desejarem maiores detalhes acerca desta tentativa particular de estabelecimento de uma unidade teoria-prática docente.

Deste exercício emergiram novos elementos que ao serem observados compuseram um novo conteúdo propositivo de uma didática desenvolvimental para o ensino de Sociologia a adolescente no Ensino Médio. Tais elementos foram organizados na forma de 4 princípios e 5 ações didáticas orientadoras do ensino. Mais precisamente, são os princípios: 1. a aula como processo de formação de conceitos, 2. o ensino enquanto atividade promotora de crises, 3. a prática educativa enquanto formadora de novos interesses e 4. o ensino desenvolvedor de habilidades intelectuais de uma consciência para si. E são as ações orientadoras: 1. o diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento, 2. a problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito, 3. a atividade coletiva, 4. a consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais e 5. a generalização como objetivação do conceito para si. Evidentemente os princípios e as ações didáticas orientadoras não representam uma técnica, como um script, e nem possuem uma relação cronológica entre elas para sua execução. Se tratam de elementos que, entendidos a partir de sua fundamentação teórica Histórico-Cultural, permitirão ao professor maior compreensão do fenômeno ensino-aprendizado, empoderando-o da habilidade de organização de sua prática de ensino com vistas a favorecer o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores em seus estudantes.

É certo dizer que a sistematização destes princípios e ações didáticas orientadoras da prática do ensino se caracterizam como o principal resultado alcançado pela pesquisa em questão mas que, só foi possível a partir de resultados anteriores e que precisam ser destacados. Um, em especial, se caracteriza pelo desvelamento das características fundamentais que definem a adolescência em uma perspectiva Histórico-Cultural. Isso significa que existem processos específicos de desenvolvimento em curso neste período etário e que podem ser objeto da influência da educação. Nesse sentido, o estabelecimento de um entendimento aprofundado acerca deste período e destes processos foi fundamental, somente a partir deste entendimento se fez possível estabelecer a forma como a educação poderá ser organizada de modo a aproveitar processos de

desenvolvimento em curso, potencializar seu amadurecimento, assim como, favorecer o surgimento de novas funções psicológicas superiores.

Em decorrência deste último, foi também resultado da pesquisa a possibilidade de estabelecimento de objetivos precisos para a educação escolar a adolescentes, em especial a formação de conceitos e o pensamento conceitual. É fundamental que os objetivos educacionais sejam precisos, não há possibilidade de uma boa organização das práticas de ensino sem clareza acerca dos objetivos a serem alcançados por uma prática específica. Nesse sentido, e orientados pela Teoria Histórico-Cultural, a formação de conceitos e do pensamento conceitual se caracterizaram como os principais objetivos educacionais a serem definidos para o ensino com adolescentes no Ensino Médio. Todo o conjunto de processos em curso na fase de transição tornam o desenvolvimento destes dois objetivos em particular os mais possíveis de serem alcançados e cuja formação e amadurecimento determinarão ganhos significativos aos sujeitos em formação. Desde a ampliação da habilidade de compreensão da própria realidade a partir dos novos sentidos elaborados quanto da formação de novos padrões comportamentais, como o controle da própria conduta.

Dessa forma, é notório que a sistematização dos princípios e das ações didáticas orientadoras do ensino representam uma contribuição importante ao debate e às reflexões sobre didáticas específicas e sobre o ensino na escola básica. Justamente por não representarem uma receita, uma técnica, a ser reproduzida nos mais diversos ambientes escolares. Pelo contrário. Por evidenciarem uma possibilidade do professor constituir uma unidade teoria-prática nas suas ações de ensino. Por demonstrarem que a partir de uma realidade concreta observada e orientados por um profundo embasamento teórico, é possível que novas ações de ensino sejam estabelecidas com vistas à superação de problemas identificados nessa realidade. E mais, cuidadosamente organizadas de modo a favorecer o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores nas pessoas dos estudantes. Por isso, podem ser apropriadas por outros professores que buscarem na Teoria Histórico-Cultural a fundamentação para sua prática de ensino mas, podem/devem

também, serem ajustados, modificados, estabelecidos novos princípios e novas ações apropriadas para cada realidade escolar particular.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vania Maria; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. *Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-55, abr. 2012.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, p.1-19, set./out./nov./dez. 2001.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG. 2009. 231f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

HANDFAS, A. O Estado da Arte no ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-ligere*, Natal, v. 11, n. 9, p. 386-400, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas. São Paulo: Papirus, 2011, p. 11-50.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento. *Projeto de Pesquisa*. Brasília: CAPES/OBEDUC, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. *Linhas Críticas (UnB)*, Brasília, v. 17, p. 583-608, 2011a.

_____. (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. 1ed. Campinas: Papirus/FAPEMIG, 2011b.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; TERRAZZAN, Eduardo; ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pósgraduação em Educação: o caso do ano 2000. In: Reunião Anual da ANPED. 25, 2002. Caxambu. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p.01-15.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. *A sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural*. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18148>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A transformação socialista do homem*. Tradução de Nilson Dória. Marxists Internet Archives, 1930/2004, s/p. Disponível em:<<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. In:_____. *Pensamiento y habla*. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1934/2012, cap. 6, p. 265-422.

_____. *The psychology of art*. [S.l.: s.n.], 1971. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2016. (Original de 1925)

_____. Psicologia Concreta do Homem. (Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, n. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino). *Revista Educação & Sociedade*, Universidade de Campinas, v. 21, n. 71, p.21-44, jul. 2000.

_____. The problem of the environment. In: J. VALSINER (Ed.) *The Vygotsky Reader* (p.338-354). Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1994 (Trabalho original publicado em 1935).

_____. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo. 2001.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras escogidas*. Tomo IV. Paidologia del adolescente. Problemas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

Recebido em janeiro de 2017
Aprovado em março de 2017