

Felipe Barros de Faria

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 14: O ensino de sociologia na educação básica e as metodologias ativas de aprendizagem

A METODOLOGIA DO ENSINO ATIVO E DINÂMICO DE SOCIOLOGIA:
A DINÂMICA DO PAPEL, DO OVO E DO ÓLEO.

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta a descrição de uma dinâmica de grupo que servirá tanto para explicar o que se entende por um ensino ativo e dinâmico quanto como exemplo das possibilidades de aplicação e das contribuições desta metodologia, demonstrando a importância de sua utilização como estratégias para a mediação pedagógica. Dinâmicas de grupo permitem que os aprendizes possam participar ativamente da aula, e que possam “assimilar” e “incorporar” certas reflexões, fundamentos e elementos trabalhados através delas e relacionados a seus próprios saberes e experiências, tornando a aprendizagem relevante e significativa.

A utilização de recursos corresponde aos objetivos da aula, não é apenas forma de aliviar o peso dos conteúdos, mas, de modo diferenciado, fixar ou apresentar novas ideias, buscando a atenção, o interesse e a interação dos sujeitos do aprendizado numa conjuntura teórica e prática diretamente relacionada com suas realidades, contextualizada, enraizada no cotidiano¹. Problematizando determinados paradigmas educacionais e modelos de relação entre professores e alunos, as metodologias ativas estabelecem os aprendizes como figuras centrais do processo de ensino-aprendizagem, buscando criar situações educativas que permitam a produção do trabalho pedagógico a partir de contextos específicos, diretamente em contato com os multiversos discentes, seus questionamentos e conhecimentos prévios².

A dinâmica (do grego “dynamike”, que significa “forte”) estuda o comportamento dos corpos em movimento e a ação das forças que produzem ou modificam tais movimentos que, nas relações humanas, podem ser estímulos internos, como a vontade de aprender. Essa é uma primeira direção. A força, a vontade e o movimento, a ação e atuação dos corpos no espaço, a disposição da turma e das cadeiras, o ambiente ao redor. Um dos princípios da utilização das dinâmicas de grupo é o de possibilitar que os aprendizes sejam capazes de criar e ocupar novas posições, sendo protagonistas de seus processos de construção de conhecimentos, e que estejam conscientes disso, problematizando as circunstâncias em que estes se desenvolvem.

¹ Diversos temas, conceitos, teorias e reflexões, competências e habilidades podem ser mobilizadas a partir da dinâmica, trabalhando diferentes aspectos do conhecimento e da reflexão sociológica, dentre outras questões relacionadas ao currículo da disciplina. O ensino ativo estimula a participação e o envolvimento integral dos estudantes nas situações didáticas pela resolução e experimentação de problemas concretos, desenvolvendo aspectos como a autonomia, o senso crítico e a capacidade de mobilização, colaboração e cooperação, mantendo-se motivados e engajados nas atividades e saberes trabalhados em sala. A construção de conhecimento se dá a partir de seu histórico, suas vivências e das experiências compartilhadas pela turma.

² “A metodologia do ensino ativo transforma a sala de aula em um ambiente mais agradável e enriquecedor (...) saindo da esfera teórica e percorrendo a realidade do aluno” (SALOMÃO, D. Metodologia de Ensino Ativo. Revista Compartilhe Docência, São Paulo, V. 1, N. 1, 2016, p. 13).

Em contraposição à um tipo de conhecimento e à uma visão de mundo unívoca, rígida e estática, também podemos situar um pensamento dinâmico, múltiplo, plástico e flexível³.

Com sequências ordenadas de palavras e atos performados, dinâmicas de grupo também podem ser analisadas como tipos de ritual, gerando repercussões em diversos aspectos do processo educativo e possibilitando a apreensão de suas implicações mais profundas ou auxiliando no debate a respeito da construção coletiva dos saberes, sendo elementos de conscientização social que, mediando alteridades, contribuem para que os alunos descubram a si mesmos e aos outros como sendo portadores e produtores de saber. A realização da dinâmica é comparada a um momento liminar, onde regras e normas costumeiras da sala de aula estão suspensas e as distinções entre papéis de professores e alunos apagadas ou suavizadas, propiciando uma criatividade espontânea, não regulada e potencialmente transformadora. Com o distanciamento simbólico da hierarquia social, outro modelo alterna essa estrutura, um estado de comunidade ou comunhão entre iguais chamado por Turner (1974) de *Communitas*⁴. A liminaridade rompe a ordem natural das coisas transformando rituais em momentos de intensa construção de significados, interrompe a vida rotineira pela teatralização e dramatização do que é contínuo e recorrente na sociedade. O próprio ensino médio pode ser visto como um rito de passagem que marca mudanças nos indivíduos e na estrutura social.

A atividade em questão foi elaborada a partir de minha experiência e da práxis, atuando como professor de sociologia, desde a licenciatura em Ciências Sociais (UFJF), passando pelo mestrado em Sociologia (UFF) e, mais atualmente, no âmbito do curso de

³ Outra razão nos cabe aqui. Evitar que a sociologia no ensino médio se transforme em apenas mais uma matéria chata, distante, desinteressante e sem sentido. Os espaços e tempos escolares dificultam o trabalho de disciplinas como sociologia e filosofia, limitam e enquadram a reflexão sociológica. É preciso inovar, transpor barreiras e padrões, criar novas perspectivas, abrir novos caminhos para despertar a curiosidade, a percepção e a imaginação sociológica dos estudantes. Como educadores, somos levados a arquitetar diferentes estratégias, desenvolvendo abordagens variadas para desempenhar nosso trabalho de uma forma mais consistente, mais eficaz, eficiente e, ao mesmo tempo, mais atrativa (ou bonita, como diria Paulo Freire) e mais agradável para todos os que estão envolvidos.

⁴ A “*Communitas*”, para Turner (1974), é lugar de despojamento e compartilhamento dos aspectos universais da experiência humana, contradições e tensões, mas, sobretudo, empatias e afeições, experiências, sentimentos e sentidos. Seu caráter concreto e imediato abre caminho para a mediação da estrutura. Durante os rituais, homens e mulheres são libertados das estruturas e entram na *communitas*, para então retornar às estruturas outra vez, revitalizados pela experiência do momento “anti-estrutural”, na dialética das práticas rituais que movimentam o mundo social. Os rituais propiciam rompimentos com formas tradicionais de representação do mundo, abrindo possibilidades para a manipulação de configurações socialmente construídas. Ritos levantam contradições e divergências, fugindo da coerência e do sentido comumente atribuídos a determinadas situações. Igualmente, são elementos de conscientização da vida social, têm o poder tanto de transformar quanto de legitimar comportamentos, atitudes e concepções dos que deles participam, envolvendo-se verdadeiramente com seus significados.

especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio (UFSJ), buscando relacionar teoria e prática, ensino e pesquisa. Através de sua realização se desenvolvem nossas reflexões que são variadas e podem seguir em diversas direções, passando pelo uso e movimentação dos corpos, bem como pelos discursos e argumentos elaborados em sala pelos estudantes⁵. Passarei a descrever a realização da brincadeira, apelidada de “Dinâmica do papel colorido, do ovo, do óleo e da banha”.

DESENVOLVIMENTO

A dinâmica está dividida em duas partes⁶. A primeira consiste numa adaptação de uma conhecida dinâmica de grupo (a do papel), e a segunda parte é um aprofundamento da reflexão e das questões apresentadas na primeira, em uma nova situação. Na primeira parte, a turma é separada em dois lados, e o professor se posiciona no centro, entre eles, com uma folha de papel na mão. Esse papel tem duas cores, uma de cada lado (pode ser, por exemplo, um papel azul de um lado, um papel mais grosso no meio e um papel verde do outro lado, todos colados juntos como se fossem uma só folha). Assim então, se inicia uma espécie de debate, sobre qual é a cor do papel. De um lado os alunos percebem uma das cores, do outro lado, a outra cor. Assim, podem produzir seus argumentos ou evidenciar que a realidade é “óbvia”. E o confronto de ideias dura até que, em um ato destemido, alguém decida cruzar a sala e olhar o outro lado do papel, percebendo a brincadeira, ou então, que ela seja revelada pelos próprios professores⁷. No segundo momento da aula, a discussão passa do papel, para o

⁵ O professor é levado a construir a finalidade da aula junto dos aprendizes, partindo das discussões e ideias formuladas pela turma, questionando a cisão entre saber popular, técnico e científico, bem como a reprodução do habitus bacharelesco e das práticas de ensino meramente enciclopédicas, livrescas e abstratas que, sendo reducionistas e fragmentadas, não permitem a compreensão totalizante da complexidade existente no mundo social e passam a ideia de um conhecimento estático, pronto e acabado, minando a curiosidade e a vontade de aprender.

⁶ Neste ponto, é preciso fazer uma observação. Esta parte do texto foi escrita antes da pandemia e assim, obviamente, a execução da dinâmica não poderia se dar nas atuais circunstâncias em que vivemos. Contudo, a seriedade do momento e o luto pelas vítimas não deve impedir que a esperança por dias melhores se mantenha viva, assim como devem ser mantidas nossas responsabilidades e os devidos precauções a serem tomados por todos e por cada um, de modo que optamos por acreditar que, em algum momento, nossa situação será diferente, e assim, os interesses e as atenções, em nosso caso, poderão voltar-se novamente à construção de um ensino ativo e dinâmico de sociologia. Em sua maioria, as dinâmicas elaboradas foram realizadas apenas presencialmente e, cabe ressaltar, nas poucas tentativas de fazer atividades desse tipo virtualmente (em 2020 e 2021), a recepção e a participação, até então, não foram tão satisfatórias, por assim dizer.

⁷ A atividade serve para mostrar que, estando em posições diferentes do espaço (espaço social e espaço físico da sala), as pessoas percebem as coisas de formas diferentes, que parecem extremamente óbvias para elas, sendo muitas vezes incapazes de vislumbrar outras perspectivas ou de ver os outros lados da

ovo, o óleo e a banha. O professor deve levar artigos e matérias de jornais, revistas, ou de páginas da internet (devidamente selecionadas e impressas) que serão então distribuídas aos jovens, trazendo outros dois exemplos que elucidam as questões colocadas⁸.

No primeiro deles, conforme é, de certo modo, comum ou recorrente, observamos em algumas publicações, em diversos tipos de mídia, meios de comunicação e fontes de informação, que existe uma espécie de “debate” corrente, sobre as características e as propriedades de certas substâncias e ingredientes, como por exemplo, o ovo de galinha. Consumir ovo faz bem, ou faz mal? A princípio, podemos ser levados pelo impulso de responder à questão logo de cara, sem pensar, “sim” ou “não”, “faz bem” ou “faz mal”, como o fazem muitas destas ditas matérias ou notícias, que uma hora vão para um lado, e outra hora pendem no sentido oposto. Os alunos devem participar com suas opiniões e argumentos. Mas, logo então, nos lembramos de que, na sociologia, as perguntas podem ser mais valiosas do que as respostas. Em vez de responder assertivamente, ponderamos, “depende”. Depende de que? De muita coisa, tanto quanto possamos imaginar. Depende para quem e para quem. Estamos falando do coração, do fígado ou do corpo como um todo? Quem está consumindo os ovos? Essa pessoa possui algum problema de saúde? Afinal, cada organismo reage e responde de maneiras diferentes e particulares a determinadas substâncias. Então, depende de quem está consumindo os ovos, e de como. Esporadicamente ou todos os dias, quantos, em que quantidade? Como são preparados, fritos, cozidos, mexidos, como omeletes? Depende da qualidade de vida e da alimentação das galinhas, das condições em que os ovos são comercializados, e muito mais. Até porque, reportagens, investigações e pesquisas partem de motivações e de interesses sociais ou pessoais e dependem também, por sua vez, de recursos e de financiamento. O segundo exemplo a ser utilizado é o do debate entre óleo e gordura (ou banha). Assim como observamos em relação ao ovo, vemos, corriqueiramente, debates sobre os efeitos do consumo destes dois produtos. A cada momento, um diferente questionamento e uma resposta diferente para as perguntas feitas: O que seria melhor (ou pior) para a saúde, o óleo de cozinha, ou a banha de porco, por exemplo? Qual deles faz menos (ou mais) mal para o nosso organismo? Novamente, a turma participa, contribuindo com opiniões⁹.

questão. O papel tem duas cores. O problema poderia se complicar ainda mais se considerássemos as condições da iluminação sobre o papel, ou mesmo da percepção do olho humano, por exemplo

⁸ A dinâmica pode se dar também no modelo da sala de aula invertida. Podemos solicitar previamente aos estudantes que sejam pesquisadas e trazidas estas notícias, ou ainda, estes dados, estas fontes e informações podem ser buscadas e organizadas em conjunto com a turma, durante as aulas.

⁹ Os envolvidos respondem por conta própria, construindo e apresentando seus argumentos e constatações. Uns, afirmam que existem diversos tipos de óleo, como o de soja ou o de girassol, ou que, por serem de origem vegetal, seriam menos nocivos. Outros, acreditam que a gordura ou a banha,

A intenção no final do debate é que, com a turma dividida em grupos, façamos a suposição de que eles são equipes de pesquisadores e cientistas e que, enquanto alguns deles “foram contratados pelas maiores indústrias de óleo do Brasil”, os outros, “estão trabalhando para as maiores indústrias de banha do Brasil”. Assim, deverão buscar fundamentar e comprovar, diante da ciência, do mercado e da sociedade, os seus pontos de vista, o que é melhor ou pior, a banha ou o óleo. Hipoteticamente, seriam concedidos salários e financiamento a eles por determinado período de tempo, “com os mais modernos laboratórios, insumos, equipamentos, as melhores estruturas de pesquisa e condições de trabalho”, para que então, conduzissem seus experimentos e levantamentos de dados, produzindo informações e conclusões, formulando argumentos e justificativas. E daí, então, o que seria feito, e como!? Qual dos lados vence a disputa em questão? Por quê? Vamos ao debate!

A verdade é que, para nossos atuais propósitos, isso não importa¹⁰. O mais importante, é que mantenhamos sempre vivo dentro de nós o espírito do questionamento, buscando problematizar nossas atitudes e concepções. Fazer isso sempre, para todas as coisas, o quanto fosse possível, seria um exercício constante de nossa capacidade de estranhar e de desnaturalizar a realidade social em que vivemos, de desenvolver o nosso senso crítico e a nossa autonomia intelectual. Quando crianças, perguntamos porque o céu é azul, porque existem nuvens, porque isso ou aquilo. Mas, conforme crescemos, parece que perdemos algo

mesmo sendo de origem animal, seriam menos prejudiciais e “mais naturais”, não passando por tantos processos químicos e industriais em sua produção, distribuição e comercialização.

¹⁰ Exatamente por toda essa discussão constante, os impactos do uso do óleo de soja ou as formas corretas de sua utilização ainda não são muito bem definidas. É consenso que uma colher de sopa de óleo de soja por dia seja suficiente para cozinhar e garantir efeitos positivos na saúde das pessoas, e que o consumo diário não deve ultrapassar duas colheres de sopa de óleo ou azeite. De acordo com a OMS, a ingestão de óleos e gorduras não deve passar do equivalente a 16mL/pessoa ao dia (AZEVEDO, J.; CALIXTO, C.; MONTEIRO, M.; SCHAEFER, M.. Avaliação da quantidade de óleo de soja em refeições oferecidas em um restaurante universitário. Revista Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde. Demetra, 8(1), 2013, p. 53). Recentemente, os possíveis benefícios de uma dieta mais rica em gorduras estão sendo reconhecidos e o debate tem se deslocado da quantidade para o tipo das gorduras, boas (insaturadas) ou ruins (saturadas e trans). Nesse sentido, é válido indicar que existe uma grande variedade de opções e de substâncias, cada uma com as suas próprias características, como o azeite (utilizado há pelo menos seis mil anos), a gordura (que também chegou ao Brasil junto com os colonizadores portugueses, ainda nas primeiras décadas do século XVI) e uma diversidade de óleos vegetais de muitos tipos. Certamente, é importante trabalhar com estudos científicos sérios sobre o tema, para que algumas questões gerais possam ser esclarecidas, de modo que a discussão não seja excessivamente banalizada ou simplificada. A sociologia é mais um ponto de vista, dentre outros, ou, como disse Antônio Candido: “(...) para ser eficiente, o professor deve ir dando aos alunos, com uma das mãos, uma visão estrita e absorvente da matéria, apresentando-a como algo exclusivo e por vezes totalitário na interpretação da sociedade, a fim de que o espírito do aluno seja sacudido e fique embebido por este ponto de vista. Com a outra mão, todavia, é preciso ir temperando esta excessiva absorção; mostrando, aos poucos, a relatividade do ponto de vista sociológico para o conhecimento integral do homem, que é o verdadeiro escopo da reflexão e da pesquisa, e que será tanto melhor quanto mais completa for nossa visão de que a sociologia é apenas um lado” (1949, p. 288).

dessa capacidade de nos espantar com as coisas simples, aparentemente conhecidas e, por vezes, começamos a valorizar mais as respostas. Nos acostumamos a naturalizar nosso mundo e a realidade em que vivemos de maneira em grande parte irrefletida, esquecemos de nos perguntar o porquê das coisas¹¹. Investigações e pesquisas partem sempre de necessidades e interesses colocados na sociedade, motivações e intencionalidades, objetivas ou subjetivas, e dependem, em grande parte, de determinadas condições, de estrutura, de recursos e de financiamento. Somos capazes de produzir dados, informações, argumentos e interpretações sobre a realidade em que vivemos, e o próprio conhecimento produzido por nós impacta e transforma essa realidade (que influencia novamente o saber, reflexivamente). O conhecimento, as percepções e definições sobre a realidade são socialmente construídas e sempre dependem da perspectiva, da posição social dos sujeitos que conhecem, das relações e conflitos em que estão envolvidos, das circunstâncias e do contexto em que estão inseridos¹².

E afinal, de que importa saber se o ovo faz mal, ou se gordura é melhor que óleo? Para viver melhor? Pode ser. Aqui, nesse caso, nossas intenções eram pedagógicas e sociológicas. Mas é sempre importante que nos façamos essas perguntas. Quem quer saber disso, por quê? Como levantar dados ou argumentos que possam comprovar uma ou outra hipótese? Para que? No fim da discussão, procedemos a uma reflexão sobre a dinâmica realizada e, novamente, a ponderação: “depende”. Depende de que? De muita coisa. Mais importante que responder é complexificar, problematizar os fatores, as possibilidades e as variáveis, ampliar o debate, abrindo-nos à indeterminação, para então fazermos perguntas melhores e mais completas. Enxergar novas perspectivas e novos ângulos da questão, em vez de nos precipitar com respostas obtusas¹³.

¹¹ Nas Ciências Sociais, na maior parte do tempo, perguntar pode ser mais importante do que responder, até porque, na realidade, as coisas estão sempre mudando e as respostas junto com elas, sendo que as perguntas certas é que movem o mundo e que nos fazem aprender e avançar em direção a novas soluções e questionamentos melhores. Na sociologia não existem respostas prontas, imutáveis ou eternas, verdades permanentes e absolutas, mas diversas visões, interpretações e teorias que buscam explicar, de diferentes formas, a realidade que estudam. O contexto em que vive cada autor provoca impactos sobre as condições de produção do saber e a sociologia pode mostrar que isso vale também para todas as outras disciplinas, ciências e formas de conhecimento.

¹² Aqui, cabe a nós o papel de orientadores e de mediadores no processo de construção do conhecimento sociológico por parte dos aprendizes. Falando de cultura e sociedade, cada contribuição é importante e nos ajuda a construir uma visão mais completa da totalidade. Afinal, esse é um dos princípios das Ciências Sociais, aprendermos a ver a sociedade por outras perspectivas, nos colocar na posição uns dos outros, construir, desconstruir e reconstruir visões de mundo e maneiras de ver, pensar e agir, entrar em contato com a variedade e a diversidade cultural, com as várias culturas, as diferentes formas de pensar o mundo e de viver, respeitar e valorizar as diferenças, questão de alteridade.

¹³ A compreensão de qualquer prática escolar parte da premissa de que a educação faz parte da sociedade mais ampla, sendo por isso, um espaço de produção e reprodução de ideologias e de relações sociais, estando envolvida em variados conflitos e contradições, tanto quanto são estes

Nos jogos e brincadeiras os participantes são produtores de significados, traduzem dinâmicas vivas de aprendizagem e socialização, ampliando o próprio sentido da educação (FERNANDES, 2004 apud ALVES; TOSTA, 2012, p. 192). Exercitam habilidades e criam modelos de relações sociais (VIEIRA, 2012, p. 134, 138), manifestando sua pertença a determinados grupos e a capacidade de manejar a experiência criando situações modelo para dominar a realidade por meio de experimentação e planejamento (ERICKSON, 1976, p. 204 apud VIEIRA, 2012, p. 138). Ao brincar, aprendem a conhecer a si próprios e ao mundo, fabricando-se como pessoas num processo gradual de ordenação, integração e identificação em relação a si mesmos e aos outros (NUNES, 1999, p. 159 APUD VIEIRA, 2012, p. 139). O jogo é elemento importante na formação das personalidades e domínio das relações (CRESPO, 1999, p. 7 apud VIEIRA, 2012, p. 124), estrutura onde se forma e se constrói o saber local, do real à abstração¹⁴ (ITURRA, 1990, p. 30, 31 apud VIEIRA, 2012, p. 131).

O conhecimento humano é reflexivo, pode afetar e transformar a realidade que estuda assim como é condicionado e modificado por ela, num processo dialético incessante entre pensamento e realidade. A produção de conhecimento se faz sempre em meio a relações sociais, conflitos e contradições, a partir de posições determinadas, em condições históricas, políticas, econômicas e socioculturais. Mas é claro também que não podemos nos esquecer ou menosprezar o poder das ideias e dos ideais, além das condições inerentes à historicidade da

aspectos expressões das relações entre os homens, como diria Marx. A Sociologia no Ensino Médio pode ser melhor apreendida quando em conexão com a realidade do aprendiz e relacionada ao seu cotidiano. Esse também é nosso papel enquanto educadores, proporcionar a nossos alunos as ferramentas que os permitam vislumbrar e visualizar a complexidade dos fatos, bem como se orientar e pensar por eles mesmos, de modo autônomo e crítico, construir a sua própria opinião, através de seu julgamento, seus próprios argumentos, e não de argumentos prontos e aceitos sem questionamentos. E, mais do que o princípio de que não existe ciência sem manipulação dos fatos, devemos ter em mente o princípio de que o essencial da manipulação científica dos dados da experiência está no ideal de atingir conhecimentos precisos e verdadeiros, “dentro de certos limites ou em determinadas condições”, como disse Florestan Fernandes (1978). A interpretação científica não é mero arrolamento de dados de fato, mas uma análise destes através de problemas, critérios e métodos precisamente definidos. A interpretação sociológica deve buscar a objetividade na seleção dos dados de fato e a precisão na formulação dos problemas de pesquisa. É preciso insistir no caráter e na dimensão científica da sociologia, sobretudo diante do atual cenário de desvalorização das ciências humanas em nosso país, e da necessidade, ainda existente, de se legitimar e de se justificar a presença, a necessidade e as contribuições propiciadas pela disciplina nas escolas.

¹⁴ Importantes referências sobre a fundamentação dos jogos e das brincadeiras em relação ao aprendizado e aos processos educativos formais e informais podem ser encontradas no artigo de Ricardo Vieira, “Do Lar à Escola”, e no livro *Etnografia e Educação* (2012), como um todo, ou ainda, em trabalhos (também citados por eles) como os de Iturra (1990), Mauss (2003, 2011), Mead (1961, 1962), Nunes (1999) e Tassinari (2009), dentre muitos outros. Florestan Fernandes apontou a contribuição de Mauss a uma sociologia da infância, ao mostrar “como nas culturas infantis, nos jogos e nas brincadeiras em que as crianças imitam personagens, ‘o faz de conta’, elas são as protagonistas e produtoras de significados” (FERNANDES, 2004 apud TOSTA; ALVES, 2012, p. 192).

consciência humana e das experiências socioculturais. Reconhecemos, portanto, que uma aula nunca é a mesma, para todas as turmas. O que dá certo em um lugar ou momento, pode não dar em outro. O plano de aula e a condução da atividade podem variar e seguir de modos distintos de acordo com os interesses e a postura de cada turma. Os debates e as reflexões acerca da dinâmica podem fluir mais em um ou em outro sentido, despertando questionamentos e diálogos variados.

Diante das novas gerações e configurações da experiência contemporânea da juventude, pautadas na relação com novas tecnologias e na conformação de novas subjetividades e tecnicidades (MARTIN-BARBERO, 2008), imersos nas culturas híbridas de um mundo fluidamente interconectado (CANCLINI, 2003), as dimensões reais e virtuais do entorno escolar cada vez mais se constituem em fonte de descobertas e situações de aprendizagem. A geração, a produção e a distribuição do conhecimento não estão mais restritas a grupos, tempos e espaços específicos. Além de reproduzir, a escola pode transformar, problematizar, ampliar a comunicação entre as pessoas e o mundo, trazendo símbolos e categorias para essa interação, colocando num mesmo espaço (ou em espaços e tempos variados) diversos indivíduos de lugares e realidades distintas¹⁵.

O convívio social é indispensável à educação, independente dos meios, recursos e princípios que o conformam, são as relações sociais que verdadeiramente educam (DAYRELL, 2001). Essa dimensão da alteridade desponta na própria relação geracional, mas também podemos destacar outras dimensões, como a classe social ou o lugar de moradia, abordadas comumente como “agravantes da situação escolar”. Entre os próprios discentes se engendram elementos de tensão com as diferenças que se tornam bastante evidentes. “Nesse processo, o corpo aparece como um elemento importante, sobretudo no que diz respeito a uma vigilância de formas e usos legitimados política e socialmente” (PEREIRA, 2012, p. 185), e enquanto objetos de imposição da disciplina. Nesse sentido, a dinâmica pretende não apenas apresentar e discutir conteúdos e formas de pensar sociologicamente sobre os processos de construção social da realidade e do conhecimento, mas também, conforme Turner e Clastres, marcar no corpo (e na memória) dos aprendizes esta reflexão e este processo. Uma prática didático-pedagógica que se exerce explícita, intencional e diretamente sobre a corporalidade dos sujeitos, mas não no sentido de sua disciplinarização ou docilização, conforme Foucault

¹⁵ O cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos e da postura dos professores, é um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. É também, “(mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem, de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão” (DAYRELL, 2001, p. 150).

(1987), e sim, de seu despojamento e de seu despreendimento de certas amarras e inibições convencionais, tradicionalmente estabelecidas¹⁶.

“A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Muitos pesquisadores abordam a reflexão sobre a escola através da noção de instituição total, com base nas definições de Erving Goffman, em sua análise dos manicômios, prisões e conventos, da teoria da reprodução, de Pierre Bourdieu, e também por meio da ideia de controle social do processo civilizador, elaborada por Norbert Elias, ou ainda, através do trabalho de Michel Foucault, sobre o surgimento do “pan-óptico” e das “prisões modernas”, que teriam o papel de “vigiar e punir”. Em instituições como as prisionais ou as escolares, como revela Foucault (1987, p. 127), a disciplina é um elemento extremamente importante, caracterizada como “uma anatomia política do detalhe”. As disciplinas se aplicam sobre os corpos e sobre a corporalidade dos indivíduos. E por mais que os rituais e procedimentos existentes nestas instituições tenham mudado muito e rapidamente nos últimos tempos, devemos questionar em que medida se mantiveram alguns dos fundamentos e condições que os sustentam. Entretanto, entender a escola como uma forma de quarentena, de reclusão e de enclausuramento, nos termos de uma instituição total, disciplinar, civilizatória, ou nos termos de seus rituais institucionais, por mais esclarecedor que possa ser, não é suficiente, e isso exige de nós, além de um trabalho de contextualização, que sejamos capazes de nos esforçar para pensar através de outras racionalidades, outras lógicas de compreensão como, por exemplo, as das comunidades autóctones, das respectivas localidades onde estão inseridas as nossas escolas, ou a partir das perspectivas dos próprios aprendizes, os sujeitos que são (ou deveriam ser) o centro e o foco das práticas didático-pedagógico-educativas¹⁷.

¹⁶ Esse é, como disse Bourdieu (1994, p. 62), o “empreendimento paradoxal que consiste em usar de uma posição de autoridade para dizer com autoridade o que é dizer com autoridade, para dar uma aula (...) de liberdade a respeito de todas as aulas”.

¹⁷ Que nos atentemos à dimensão de formação identitária que a sociologia e as escolas, em geral, oferecem a nossos alunos, sendo categorizados por eles como sendo, primariamente, espaços de sociabilidade, de convivência e construção de vivências. Muitas vezes, o que é visto como bagunça ou indisciplina, do ponto de vista docente ou institucional, é experienciado pelos estudantes, na lógica de seus rituais performativos que desestabilizam os rituais prescritivos do cotidiano escolar, como um momento de intensa construção de seus próprios sentidos e significados, de modo a permitir o estabelecimento de suas redes de sociabilidade, a apropriação da escola pelos jovens ou mesmo a transformação das instituições de ensino a partir das práticas juvenis (DAYRELL, 2001).

“No caso das escolas, (...) os alunos realizavam esse controle dos corpos de maneira convergente ou divergente com o domínio da instituição, pois as relações de sociabilidade desenvolvidas no espaço escolar não apenas romperiam com a ordem institucional, mas também criam outras ordens. Assim, a dimensão dos poderes e dos micropoderes, acionada em rede na prática cotidiana dos atores sociais, se estabelece também de baixo para cima, e não apenas de cima para baixo. Ou seja, não apenas as instituições imporiam a afirmação e o sentido das relações de poder ou de padrões de comportamento e normalidade, mas também as pessoas subjugadas nessas instituições. O que se deve acrescentar a análise de Foucault é que, nesse processo de múltiplas afirmações de poderes, essas mesmas pessoas, esquadrihadas pelas redes de poderes institucionais, em seu cotidiano, também impõem padrões dissonantes de comportamento e de corporalidade, com grande poder de desestabilização. Cabe ressaltar que esses padrões não são necessariamente contra hegemônicos, pois podem não se contrapor ao que seria uma ordem social mais geral, mais reafirmar outras ordens estabelecidas socialmente e apreendidas de outras instituições que não a escolar, como a grande mídia, por exemplo” (PEREIRA, 2012, p. 186).

As dinâmicas de grupo permitem-nos focar no que é feito, não somente no que é pensado ou teorizado, observando como a cultura é produzida na prática, nas relações sociais e nas interações concretas dos sujeitos, oferecendo a possibilidade de que as reflexões sejam assimiladas e “incorporadas” pelos envolvidos, que participam ativamente da aula, exercendo a sua autonomia e sendo protagonistas do processo de construção do conhecimento que se dá pela problematização de sua própria realidade, suas próprias práticas e sua experiência em sala. Em diversas culturas, as crianças são vistas não apenas como seres a se educar ou ensinar, mas como verdadeiros professores, com os quais se pode aprender muito, lembrando-nos ou nos reaproximando da noção de “transmissão horizontal de saberes”¹⁸. Contra uma educação escolar civilizadora e homogeneizadora, compreendida enquanto forma exclusiva de

¹⁸ A criança é muito mais que um modelo nosso em formação. Observando-as em suas relações e atitudes, brincando livremente, descontraídas e espontâneas, temos muito a aprender sobre nós mesmos e sobre nossas sociedades, antes de nos rendermos ao impulso de simplesmente moldá-las, conformá-las, instruí-las ou educa-las, de acordo com nossos padrões, concepções e pressupostos. Recorrendo a um conjunto de pesquisas etnográficas, Tassinari (2009, p. 8) aponta formas e características muito diferenciadas de conceber e vivenciar a infância, fundamentadas no reconhecimento da autonomia da criança, de sua capacidade de decisão, de suas diferentes habilidades frente aos adultos, na noção de educação como produção de corpos saudáveis e no papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas e dos diversos grupos sociais. Em vários contextos as crianças não são segregadas em “espaços educativos”, ocupando posições centrais e mediadoras da vida social. Para ela, as crianças indígenas são elementos-chaves na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. “Da mesma forma, o pensamento indígena parece colocar as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento”, como mortos e vivos, homens e mulheres, nós e outros. Diante de tudo isso, é imprescindível nos esforçarmos para incluir crianças e jovens na categoria das pessoas que ensinam coisas relevantes, argumenta Tassinari (2009, p. 13). Mesmo que se possa afirmar que muitas das concepções pedagógicas mais recentes não se encaixem nestes padrões, sabemos que uma educação escolar que não seja desvinculada das experiências dos aprendizes ainda é uma realidade muito distante, principalmente nos meios “menos privilegiados”, onde estão inseridas a maioria de nossas escolas.

aprendizagem de conhecimentos escolares entendidos como fontes únicas de sabedoria, Tassinari retoma a “escolarização” conforme a perspectiva de Ivan Illich, no caso de uma prática que reduz a aprendizagem àquela que ocorre na escola, que limita a aprendizagem ao tempo da infância e que modela a infância segundo a condição da criança aluna¹⁹. Por meio da dinâmica podem ser abordados diversos paradigmas, conceitos, temas e teorias sociológicas tais como adesão primária, pertencimento, distanciamento, posicionamento, corporativismo, neutralidade axiológica, poder e violência simbólica, representação (indivíduo e sociedade, natureza e cultura, sujeito e objeto, teoria e prática, pensamento e realidade), dentre muitas outras possibilidades e alternativas. Em sua obra clássica “Sobre Algumas Formas Primitivas de Classificação”, Durkheim e Mauss (1981, p. 184) nos ensinam que “a classificação das coisas reproduz a classificação dos homens”, ou seja, em quaisquer tipos de classificações e representações, as ideias são organizadas de acordo com modelos fornecidos pela sociedade²⁰.

A brincadeira mostra que, estando em posições diferentes do espaço (social e físico), percebemos as coisas de formas distintas, sendo as vezes incapazes de vislumbrar outros lados da questão. Os estudantes são colocados intencional e explicitamente na posição de produtores de conhecimentos e definições sobre a realidade. Divididos em grupos, são

¹⁹ Ao definirmos crianças e jovens exclusivamente a partir dos modelos de alunos e alunas, genericados e serializados, negamos a eles as potencialidades e capacidades de participação social efetiva. Nossa “própria vivência nesses moldes dificulta e oblitera o reconhecimento de outras maneiras de vivenciar e conceber a infância” (TASSINARI, 2009, p. 20). Ao questionar a escola como a fonte única do saber, a aprendizagem escolar como única forma de aprendizagem, e a posição do aluno como a única possibilidade de infância, percebemos que, classificando a infância, a criança e o aluno como partes de um período não produtivo, sem responsabilidades, fantasioso e de pura diversão, retiramos o seu poder e desacreditamos suas capacidades. Nesses termos, ir à escola, por vezes, pode dar poder, mas também pode retirar poder das crianças. A ideia de “escola indígena como fronteira” (TASSINARI, 2001a), ressalta a dimensão de irredutibilidade ou até incompatibilidade entre práticas e saberes indígenas e quilombolas, principalmente, em relação aos ditos ocidentais ou civilizados que a escola procura articular em seu interior, de modo que, mesmo que essa instituição escolar nunca deixe de corresponder, em certa medida, ao modelo educacional do qual se origina (autoritário, etnocêntrico, competitivo, centralizador, civilizador, etc.), esta é inevitavelmente impactada e transformada pela influência exercida sobre ela, por seus alunos, professores, e pelas comunidades onde se localizam.

²⁰ As categorias científicas e demais taxonomias, nomenclaturas e hierarquizações, por mais avançadas que possam ser, na verdade seriam correspondentes a divisões previamente estabelecidas na sociedade. “Ao contrário de terem as relações lógicas entre as coisas fornecido base as relações sociais dos homens”, na realidade são as relações entre os homens que servem de protótipo para as relações lógicas estabelecidas entre as coisas do mundo, “os homens classificaram as coisas porque estavam divididos em clãs”. E foi porque os homens estavam agrupados e concebiam a si mesmos sob a forma de grupos, que agruparam idealmente os outros seres, e as duas modalidades de agrupamento começaram a se confundir a ponto de se tornarem indistintas. “As coisas eram tidas como fazendo parte integrante da sociedade, e era o seu lugar na sociedade que determinava seu lugar na natureza” (DURKHEIM; MAUSS, 1981, p. 198, 199). A hierarquia lógica seria um outro aspecto da hierarquia social “e a unidade do conhecimento não seria outra coisa senão a própria unidade da coletividade, estendida ao universo”. Os mesmos sentimentos que estão na base da organização social presidem a repartição lógica das coisas.

levados a formular questionamentos e a responder por conta própria, construindo e apresentando suas justificações e constatações²¹. A dinâmica fornece ainda, alguns exemplos práticos de como, diversas vezes, variados assuntos são tratados de forma simplificada, reduzida e empobrecida, de modo que é assim, em muitos casos, que o conhecimento científico acaba encontrando, chegando ou retornando ao senso comum, e nos ajuda a refletir a respeito de como o senso comum se torna senso crítico, ou conhecimento sociológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações são caracterizadas por Roger Chartier (1988) como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo real, sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. São disposições estáveis e partilhadas, funcionando como matrizes de discursos e práticas, por isso, sempre é necessário relacionar o que é dito com o lugar social daquele que diz²². Os sistemas simbólicos são entendidos por Bourdieu (1989) como instrumentos de conhecimento, comunicação e de integração social que tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social, contribuindo fundamentalmente para a reprodução da ordem social, sendo a integração lógica condição da integração moral²³.

As diferentes classes estão envolvidas na luta simbólica pela imposição da definição do mundo social conforme seus interesses, onde o que está em jogo é o monopólio da violência simbólica legítima, poder de impor e inculcar instrumentos de conhecimento, comunicação, classificação e expressão arbitrários da realidade social (ignorados enquanto

²¹ Com problemas aparentemente banais, como o do ovo, podemos aprender muito sobre as ciências sociais, como nos conhecidos exemplos da calça jeans ou da sociologia do cafezinho, de Giddens.

²² “Chartier pensa as representações sempre inseridas em um campo concorrencial, considerando as lutas de representação na sociedade” (FERREIRA, 2012, p. 96, 97). As relações de dominação na sociedade vinculam-se à aceitação que as representações de determinados grupos (incluindo o modo como ele concebe a si e a outros) conseguem obter nos grupos dominados, pois “as lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1988, p. 17). Nessas lutas, o que se disputa é a hierarquização da própria estrutura social.

²³ O poder simbólico possui funções sociais ou políticas, poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, do sentido imediato do mundo, supondo o que Durkheim chamou de conformismo lógico, contribuindo para que o mundo social seja vivenciado como evidente. O poder simbólico é esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 8). Enquanto instrumentos estruturados e estruturantes, os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de imposição e legitimação da dominação, por meio da violência simbólica que reforça as relações de força em que se fundamenta e contribui para a domesticação dos dominados, como dito por Weber.

tais), ou seja, a produção de sentidos e consensos²⁴. Bourdieu (1994, p. 60) lembra que não se entra na Sociologia sem romper com as aderências e adesões através das quais pertencemos a grupos, renegando qualquer laço de filiação ou afiliação²⁵. A sociologia “introduz uma liberdade em relação à adesão primária que faz com que a própria conformidade assuma um ar de heresia ou de ironia”.

O pertencimento é alicerçado na crença subjetiva em uma possível origem ou um destino comum que une distintos indivíduos em torno da herança de um passado compartilhado ou da promessa de um futuro conjunto, sejam eles efetivamente objetivos ou

²⁴ O poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos, ele é uma relação determinada entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, forma transfigurada e legitimada das outras formas de poder (BOURDIEU, 1989:14, 15). As relações de força tendem a se reproduzir nas visões do mundo social que contribuem para a sua permanência. A violência simbólica só pode se exercer sobre sujeitos de conhecimento, “mas cujos atos de conhecimento, uma vez que são parciais e mistificados, encerra reconhecimento tácito da dominação implicada no desconhecimento dos fundamentos verdadeiros da dominação” (BOURDIEU, 1994, p. 19, 20). Os princípios estruturantes da visão do mundo estão nas estruturas objetivas do mundo social, as relações de força estão sempre presentes nas consciências na forma de categorias de percepção destas relações. O conhecimento do mundo social e das categorias que tornam isso possível é o que está em jogo na luta política, luta teórica e prática pelo poder de conservar ou transformar o mundo social, junto das categorias de percepção e de construção desse mundo. Esta categorização ou classificação sobre o sentido do mundo social e sobre a nossa posição nele é realizada ininterruptamente, a todo o momento. A tarefa do cientista social é a de buscar objetivar a ambição de se classificar objetivamente, de uma perspectiva externa, agentes que lutam para classificar e se classificarem. Para superar o trabalho de naturalização que todo grupo produz para legitimar ou justificar plenamente a sua existência, seria preciso reconstruir, em cada caso, o trabalho histórico de que são produto as di-visões sociais e a visão social dessas di-visões. O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, fidelidade e autoridade confiadas a algo ou alguém. É um poder que existe porque se crê que ele existe, “é o produto do credo, da crença da obediência” (BOURDIEU, 1989, p. 188). Toda imposição de padrões é vista como violência simbólica, exercida pela escola e pelas mais diversas instituições como o estado, a mídia ou a família, dentre outras. A violência simbólica é a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica, o da imposição e o do conteúdo imposto. Todo poder de violência simbólica impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que lhes sustentam. Parcelas sociais dominantes buscam impor a legitimidade de sua dominação pela produção simbólica.

²⁵ “A sociologia da sociologia permite mobilizar contra a ciência que se faz, as aquisições da ciência já feita, sendo instrumento indispensável do método sociológico: Fazemos ciência tanto em função de nossa própria formação, quanto contra ela” (BOURDIEU, 1994, p. 5, 6). Para romper com a ambição de fundar na razão as divisões arbitrárias da ordem social, “a sociologia deve tomar como objeto, em vez de deixa-se tomar por ela, a luta pelo monopólio da representação legítima do mundo social, essa luta pelas classificações que é uma dimensão de qualquer tipo de luta de classes” (1994, p. 11). O sociólogo não é portador da razão, nem o único a dizer a verdade, mas aquele que se esforça por dizer a verdade das lutas que tem como objeto (entre outras coisas) a verdade. A sociologia é “a ciência dessa luta, o conhecimento do funcionamento e das funções das instituições envolvidas, como o sistema escolar ou os grandes organismos oficiais de recenseamento e de estatística social”, e cabe a ela “construir um modelo verdadeiro das lutas pela imposição da representação verdadeira da realidade, que contribuem para fazer a realidade tal como se apresenta ao registro” (1994, p. 13, 14). Construir essas lutas num espaço de posições objetivas, e a visão que os ocupantes de cada posição tem das outras posições e ocupantes, percebendo-as tais como são, “estratégias simbólicas que visam impor a verdade parcial de um grupo como a verdade das relações objetivas entre os grupos” é a atribuição da sociologia.

não. Pode ser temporário ou permanente, sendo desenvolvido no interior do grupo que significa as suas próprias relações sociais. Quando a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente como algo comum, surge o sentimento de pertinência ou de pertença, criando-se uma comunidade de sentido²⁶.

As fronteiras entre comunidade e sociedade são transitáveis e permeáveis²⁷. Muitos pesquisadores discutem a importância do distanciamento ou a impossibilidade de se assumir uma posição neutra nas ciências sociais, de modo que tanto o pertencimento quanto a não pertença seriam posturas problemáticas. A pesquisa sempre parte, de alguma forma, de pontos de vista valorativos. Rodrigo Lessa (2013, p. 33) destaca aspectos da influência lógico-positivista no pensamento de Max Weber, concentrando-se nas considerações de Habermas e na crítica de Adorno aos fundamentos idealistas da filosofia alemã, que menosprezavam o fato de que os sujeitos, as reflexões, a ciência e o conhecimento são sempre mediatizados pelas estruturas e pelos processos sociais²⁸. Segundo Habermas, a epistemologia weberiana é

²⁶ A “comunidade política”, para Weber, está voltada para a ação, partilhando valores, costumes e uma memória comum, criando uma comunidade de sentido (ou sentida), independentemente de laços sanguíneos, na qual há um sentimento de pertencimento, uma consciência de comunidade entre as pessoas homogêneas, em quaisquer sentidos, que podem se tornar então portadoras de uma relação comunitária (WEBER, 1991, p. 269, 270). Mais do que consciência comum, o pertencimento é ação coletiva. Esta forma “artificial” de nascimento de uma crença na comunhão corresponde ao esquema da transformação de relações associativas racionais em relações comunitárias pessoais, e vice-versa. A construção do sentimento de pertencimento que engendra o processo de comunitarização está envolvida no reconhecimento de um laço ancestral e no planejamento de um futuro político comum. “A comunidade é o resultado de um processo de integração alicerçado no sentimento de pertencimento experimentado pelos participantes. A motivação social que engendra o processo de construção do sentimento de pertencimento está em um ‘sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional) de partícipes de constituição de um todo’, enquanto o conceito de sociedade tem a sua motivação definida pela ‘compensação de interesses por motivos racionais (de fins ou valores), ou então numa união de interesses com idêntica motivação” (WEBER, 1973, p. 140 apud SOUSA, 2010, p. 36, 37). A motivação subjetiva do pertencimento repousa na busca de constituição de um todo, aquilo que, como um fim, faz do pertencer um meio e uma necessidade, matriz de algo que se define como um comum, e a mediação desse comum dá sentido a esse “sentimento subjetivo”, implicando e a sua objetivação.

²⁷ O que objetiva o pertencimento é algo muito diverso, nas variadas perspectivas construídas por diferentes autores “Ainda que sob contextos conceituais e teóricos distintos, termos como ‘constituição de um todo’ (WEBER, 1973), ‘identificações coletivas’ (TOURAINÉ, 1999), ‘vontade comum’ (TÖNNIES, 1973), ‘destino comum’ (TELLES, 1999 e PAIVA, 1998) e, mais usualmente, ‘mundo comum’ indicam a objetivação que a relação social expressa como fim, ou seja, a própria razão de ser da comunidade” (SOUSA, 2010, p. 41).

²⁸ A busca por objetividade em padrões puramente cientificistas, empiristas e lógico-formais não reconhece o pensamento em sua intermediação com a vida social, reivindicando uma suposta autonomia da ciência em relação à sociedade ou à fatores históricos, culturais, econômicos e políticos. A intenção da Sociologia Compreensiva seria transformar as convenções e evidências em problemas, analisando as convicções a partir de sua suposta eficácia causal. Assim, ela traria explicações plausíveis dos acontecimentos que permitiriam fazer justiça mesmo aos que pensam diferente do pesquisador, o que daria origem a uma postura independente do contexto valorativo em que ela possa estar inserida (LESSA, 2013, p. 39, 40). O tipo ideal, neste sentido, se apresenta como instrumento

mais transparente quando dois complexos por ela trabalhados são analisados comparativamente, o explicativo e o compreensivo. Para Weber, embora as teorias, de modo geral, e sobretudo nas ciências da natureza, permitam a derivação de suposições e regularidades empíricas que auxiliam na explicação científica, as regularidades do agir social somente seriam compreensíveis interpretativamente²⁹. A ambivalência produzida por Weber, o pressuposto de separação da razão humana entre razão cognoscente e razão valorativa, foi justamente a sua principal armadilha epistemológica³⁰. “Como ele não clarificou suficientemente as categorias do sentido e da significação em suas diversas aplicações, ele estava antes exposto ao risco de se iludir quanto à sua ambivalência” (HABERMAS, 2009, p. 26 apud LESSA, 2013, p. 43). Supondo o conceito de ciência como fato real dado, com uma dialética histórica própria, negando toda a carga de racionalidade instrumental em que se fundamenta, os interesses extra científicos parecem exteriores à ciência, e uma coisa poderia se distinguir da outra com nitidez.

“A suposta neutralidade axiológica de Weber nos remonta novamente à tentativa do pensamento positivista de tornar absolutas as diretrizes axiológicas que guardam dentro de si em suas afirmações. Se ele concebe os ideais do cientificismo de neutralidade e de valores, ao final das contas, como valores, isto atinge a própria verdade de todos os seus juízos subsequentes, pois o sentido destes sempre implicará na representação valorativa de que algo verdadeiro é melhor do que o que vem a ser falso. E embora a análise de quaisquer teoremas neutros valorativamente e plenos de conteúdo das ciências sociais precise partir de elementos axiológicos, Popper e Weber

comparativo capaz de comparar a realidade empírica, estabelecendo o contraste ou a divergência com ela, ou a sua aproximação relativa, com o objetivo de descrevê-la, compreendê-la e explicá-la.

²⁹ As hipóteses sempre deveriam ser confirmadas independentemente da plausibilidade da interpretação. A ligação lógica entre compreensão e explicação é reconduzida à relação geral entre esboço hipotético e comprovação empírica (LESSA, 2013, p. 41). A investigação científica é vista apenas como sentido, em seu caráter lógico-formal, e não como significação, como ação intencional e socialmente motivada.

³⁰ Na visão de Habermas, a explicação, na sociologia weberiana demonstra, muitas vezes, um caráter metodologicamente subordinado, enquanto o procedimento relativo à compreensão ou à interpretação de suas condições sociais, motivacionais e significativas do processo de produção do conhecimento científico, é deixado de fora. Os procedimentos analíticos, causais e interpretativos alternam-se de forma isolada, razão pela qual Weber não teria sido capaz de associar expressamente as duas intenções antagônicas no entendimento do seu próprio método. O postulado da neutralidade axiológica se encaixa na concepção dominante, majoritária também no debate sobre o dualismo entre ciências naturais e humanas, de que a formação de toda e qualquer teoria precisa ser assegurada por meio da cisão lógica de enunciados de conteúdo descritivo e normativo. Somente “a seleção dos problemas é que pode vir a continuar efetivamente dependendo de valores. É justamente o pressuposto que Weber trouxe em seu método para as ciências sociais” (LESSA, 2013, p. 45). E não apenas a escolha dos problemas, mas também, “a escolha do quadro teórico, no interior do qual eles são analisados, seria por fim determinado por ligações valorativas historicamente vigentes” (HABERMAS, 2009, p. 30 apud LESSA, 2013, p. 45). Se aceitamos a interdependência de toda pesquisa científico-social, em relação ao contexto e às circunstâncias em que se situa, percebemos que as decisões de caráter científico, inerentes a qualquer investigação, podem sim ser esclarecidas nos termos de suas conexões com os processos sociais.

acabam insistindo mesmo é na dicotomia insustentável de valor e neutralidade de valores. Pois, na verdade, tanto um como outro ignoram o fato de que a razão cognitiva e razão valorativa são, em verdade, uma coisa só, motivo pelo qual a distinção entre valor e conhecimento é em seu próprio ponto de partida improcedente – algo inclusive que o próprio Durkheim, sem fazer menção a Weber, costumava pontuar” (ADORNO, 1996 apud LESSA, 2013, p. 47).

Os efeitos da realidade social e da vida econômica sobre a ciência são entendidos por Weber apenas nos aspectos formais de suas relações conceituais. “O domínio do trabalho científico não é delimitado pelas relações materiais dos objectos, mas antes pelas relações conceituais dos problemas” (WEBER, 1990, p. 40 apud LESSA, 2013, p. 47, 48). A falsa cisão entre neutralidade de valores e valor revela-se na forma da cisão entre teoria e prática. O valor e a afirmação da ausência de valor são equivalentes. Conhecimento algum que se dirija à essência imediata da sociedade poderia ser considerado verdadeiro se de antemão não o quisesse atingir, por vontade decisória, tal objetivo, sendo já, portanto, valorativo.

O engajamento ou o distanciamento do sociólogo em relação à realidade social que constitui seu objeto também é o tema do estudo de Raquel Weiss (2014, p. 113, 114) acerca do problema dos valores e das justificativas para o pressuposto da neutralidade axiológica na obra de Max Weber, explicitando as premissas que estruturam a defesa de tal princípio e suas consequências para a ciência e para a vida social³¹. A questão da neutralidade axiológica aparece como limite para atividade crítica da ciência, que poderia mostrar aos indivíduos os valores últimos que os movem, mas não poderia enunciar nada sobre a validade desses juízos, “não pode emitir juízos de valor sobre os próprios juízos de valor a que se refere” (WEISS, 2014, p. 120, 121). Está implícita aí a ideia de que qualquer afirmação sobre valores últimos transcende o campo da experiência. A premissa de Weber é a de que não existem, na realidade, valores que possam ser tidos como últimos, fundamentais ou universais³².

³¹ Weiss (2014, p. 137) identifica vinte justificativas diferentes para o postulado da neutralidade axiológica, em quatro textos diferentes de Weber, organizadas pela autora em seis tipos ou categorias de justificações, a saber, justificações ontológicas, metodológicas, lógicas, históricas, éticas e epistemológicas. Estas justificativas envolvem uma compreensão profunda do estatuto ontológico dos valores e apontam para o fato de que os juízos de valor prejudicam o bom andamento da pesquisa, comprometem o procedimento de busca de explicação causal e desviam o pesquisador da busca pela compreensão, seja do fenômeno em si seja dos limites e possibilidades do conhecimento científico.

³² Para Weber, se a ciência “quiser permanecer coerente com seu compromisso de ater-se aos fatos, ela não pode avançar sobre o campo do dever ser” (WEISS, 2014, p. 133). Essa perspectiva provocou intensos debates no campo intelectual. Raquel Weiss também considera o empreendimento teórico de Jürgen Habermas, que aceitou a tese da falibilidade da ciência e de que as questões de valor concernem ao “mundo da vida” e que, portanto, deveriam então ser discutidas no âmbito da política. Segundo ela, Habermas aceita o fato de que a ciência não se pode pronunciar sobre o dever ser, mas não vê nisso um problema. Ao contrário, aí estaria a possibilidade do exercício de uma racionalidade que só se tornou viável na própria modernidade, “que não é nem a racionalidade ‘técnica’ da ciência nem a racionalidade ‘subjéctiva’ e ‘substantiva’ da metafísica, mas é a racionalidade ‘comunicativa’ ou

O trabalho de Caio Vasconcellos (2014, p. 191), igualmente, apresenta as formulações da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt a respeito das contribuições de Weber, que distinguiu o essencial da manifestação da realidade, abarcando, com suas definições, a verdadeira efetividade das coisas, mas não foi capaz de ir além da conceptualização acerca de uma razão formalista, que se ameaça a eternizar. Para Marcuse, a agudeza crítica do pensamento Weberiano se retrai em pontos essenciais³³.

Com as dinâmicas, os estudantes consolidam, ampliam e atualizam saberes, criando novas perspectivas e atribuindo novos significados a seus conhecimentos³⁴. Entre o positivismo e o ceticismo absoluto, o cientificismo exacerbado e o negacionismo cego, situam-se nossos questionamentos. A atividade aborda a importância do posicionamento e do distanciamento na construção da perspectiva sociológica³⁵, mostrando, com experiências práticas e referências objetivas, exemplos de como a sociologia pode estar presente em nossas vidas e contribuir com nossas indagações, permitindo-nos apreender os estudantes como

‘intersubjetiva’ da esfera pública política” (2014, p. 133). Outros autores, ainda, rejeitam categoricamente as posições de Weber quanto a impossibilidade de se conjecturar a respeito do dever ser e da impossibilidade do conhecimento humano acessar verdades mais profundas e duradouras. Enfim, resumindo, é extremamente complexa a herança de Weber, difíceis são as questões levantadas por ele, e justamente por serem questões, e não respostas, “dão margem a inúmeros debates, levantam polêmicas, mas continuam a servir como norte para quem deseja comprometer-se com a prática científica”, em especial, para quem aceita a sociologia como profissão (WEISS, 2014, p. 134).

³³ Justamente por conta de suas aspirações em torno da neutralidade do conhecimento nas ciências sociais, Weber teria se mantido preso a valores eminentemente burgueses em suas análises sobre o capitalismo na sociedade moderna. “A neutralidade da razão revela-se falsa tão logo se constate sua dependência aos pressupostos materiais exteriores a ela. Mais do que um simples descuido subjetivo, tal parcialidade brota da natureza da vida social moderna” (VASCONCELLOS, 2014, p. 210). O modelo de ciência assumiria o mesmo papel de dependência reservado à economia no debate acerca da política de auto conservação do Estado alemão. Esse entendimento da atividade intelectual revela de forma latente as escolhas políticas de Weber. A exigência de imparcialidade que encobre o ideal de ciência weberiano traz a esperança na permanência das estruturas de pensamento modernas e da base de produção material do capitalismo liberal. “A sua teoria da neutralidade axiológica, que ambiciona uma ciência livre a fim de submetê-la à influência de valores externos, mantém-se atrelada a condicionamentos filosóficos, histórico-sociológicos e políticos modernos” (MARCUSE, 1998, p.114 apud VASCONCELLOS, 2014, p. 212). Marcuse critica a racionalidade formal e a pretensão de neutralidade axiológica da ciência social, situando solidamente o pensamento de Weber no contexto político da Alemanha guilhermina. “Toda a força da crítica de Marcuse reside em mostrar como, em sua insistência sobre a neutralidade axiológica, o conceito de racionalidade de Weber revela sua inegável determinação política” (GANDESHA, 2004, p. 191 apud VASCONCELLOS, 2014, p. 197).

³⁴ Elas nos ajudam a criar, recriar, representar e desempenhar novos papéis em sala, ocupar novos lugares, construir novos espaços, maneiras diversas de ser e estar em sala. Ao assumir a relatividade de nossos pontos de vista, problematizar a posição do professor e tencionar o próprio discurso sociológico temos, a cada nova interpretação, uma visão mais completa do todo multidimensional, reafirmando o valor de todos e de cada um como portador e produtor legítimo de saber.

³⁵ É importante considerar aqui ainda as variadas possibilidades Interdisciplinares da atividade, com História e Filosofia, em temas como história das ideias, historicidade da consciência, epistemologia e o debate entre pensamento e sensibilidade, na proximidade com a ironia, a maiêutica e o método dialógico de Sócrates, ou em muitos outros, e ainda, com disciplinas como física, química e biologia.

sujeitos sócio-histórico-culturais concretos e integrais. Papéis como professor e aluno não estão dados, são construídos, interpretados e representados, tendo a sala de aula como palco principal desta obra que expressa a relação íntima entre a constituição do universo simbólico e das dimensões cognitivas³⁶. Infância, juventude e escola, não podem ser definidas previamente, são construções históricas e socioculturais, afinal, tratando-se de educação, estamos sempre nos fabricando, produtos e produtores desta construção social, dentro de um projeto de ser humano, de sociedade e de humanidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Lições da aula. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANCLINI, Néstor. Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo, Edusp, 2003.

CANDIDO, Antônio. Sociologia: ensino e estudo. In: Sociologia: Revista Didática e Científica, São Paulo, v. XI, n. 3, set. 1949, p. 288.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. Lisboa: Difel, 1988.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares: sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. pp 136-161.

DURKHEIM, E.; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação – contribuição para o estudo das representações coletivas. In: MAUSS, M. Ensaio de Sociologia. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981. pp 339-455.

³⁶ As características do espaço escolar não podem ser substantivadas, definidas permanentemente com critérios absolutos, coisificadas e reificadas. Só podem ser apreendidas enquanto partes de um complexo sistema de relações dependentes, componentes de uma determinada configuração a qual estão integradas, em constante processo de atualização, de modo provisório ou parcial. A escola é polissêmica, tem uma multiplicidade de sentidos. Seus espaços, tempos e relações podem ser significados de formas distintas, tanto por alunos quanto por professores, dependendo das culturas e dos projetos dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 2001, p. 44). As posições, perspectivas e práticas de cada um influenciam no modo como percebemos e atuamos no espaço social e escolar. Marx e Engels já haviam denunciado as concepções filosóficas que colocavam o mundo ideal e o espírito como superiores e princípios geradores de todas as coisas do mundo, em detrimento da realidade e da materialidade das questões sociais, econômicas e políticas, implicadas, de diferentes maneiras, em algumas das posturas epistemológicas do funcionalismo de Durkheim e do método compreensivo de Weber. Nesse sentido, como conclusão e contraponto, cabe apontar aqui a concepção do materialismo histórico dialético de Karl Marx quando disse, em suas “Teses sobre Feuerbach”, na Ideologia Alemã, que a disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento não se isola da práxis, pois faz parte da vida social, não é mera questão escolástica, e que os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.

FERREIRA, Lucelena. Sinal fechado: representações e práticas de leitura de alunos do ensino médio de uma escola pública carioca. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. *Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis* (orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp 96-122.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*. 3ª edição. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, Petrópolis: Vozes, 1987.

LESSA, R. O. O sentido da neutralidade axiológica de Max Weber em sua face lógico-positivista. *Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos*, v.2, n.4, ago-dez 2013. pp 29-48.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e sociedade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. *Jovens e rituais escolares*. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. *Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis* (orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp 169-189

SOUSA, M. W. O pertencimento ao comum mediático: a identidade em tempos de transição. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual, ECA- USP*. v.37, n.34, 2010. pp 31-52.

TASSINARI, A. M. I. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação?*. In: LOPES, A.; LEAL, M. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001a. pp 44-70.

TASSINARI, Antonella M. I. *A Educação Escolar Indígena no Contexto da Antropologia Brasileira*. *Ilha. Revista de Antropologia (Florianópolis)*, v. 10, 2009. pp 217-244.

TOSTA, S.; ALVES, P. *Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros de elite*. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. *Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis* (orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

TURNER, Víctor. *O Processo Ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis, Vozes, 1974.

VASCONCELLOS, C. E. T. *A Teoria Crítica e Max Weber*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letas e Ciências Humanas, como requisito à obtenção do grau de doutor. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIEIRA, R. *Do Lar à Escola: a hegemonia das práticas escolares e a antropologia da educação em Portugal*. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. *Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis* (orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp 123-145.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília, Editora da UNB, 1991.

WEISS, Raquel. *Max Weber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica*. *Rev. Sociol. Polit.*, v. 22, n. 49, mar. 2014. pp 113-137.