



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

LEONARDO BATISTA TEIXEIRA

**SOCIEDADE E TEATRO: A LINGUAGEM DRAMÁTICA COMO
RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

**SUMÉ - PB
2020**

LEONARDO BATISTA TEIXEIRA

**SOCIEDADE E TEATRO: A LINGUAGEM DRAMÁTICA COMO
RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Professor Dr. Rozenval de Almeida e Sousa.

Coorientadora: Professora. Dr^a. Cristiane Agnes Stolet Correia.

**SUMÉ - PB
2020**

T266s Teixeira, Leonardo Batista.
Sociedade e teatro: a linguagem dramática como recurso didático para o ensino de Sociologia. / Leonardo Batista Teixeira. - Sumé - PB: [s.n], 2020.

66 f.

Orientador: Professor Dr. Rozenval de Almeida e Souza.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Ensino de Sociologia. 2. Teatro e sociedade. 3. Linguagem dramática. 4. Recurso didático – teatro. 5. Teatro e educação. 6. Sociologia e teatro. 7. Guia pedagógico – Sociologia. I. Souza, Rozenval de Almeida e. Título.

CDU: 316:792(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

LEONARDO BATISTA TEIXEIRA

SOCIEDADE E TEATRO: A LINGUAGEM DRAMÁTICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

**Professor Dr. Rozenval de Almeida e Sousa.
(Orientador – UAC’S/CDSA/UFCG)**

**Proessora Dr^a. Cristiane Agnes Stolet Correia.
(Coorientadora - UEPB)**

**Professora. Dr^a. Júnia Marússia Trigueiro de Lima.
(Examinadora – UAC’S/CDSA/UFCG)**

Trabalho aprovado em: _____ de _____ de 2020.

SUMÉ - PB

Dedico este trabalho a Deus, aos amantes sanguíneos do teatro e aos que amo, em especial, a minha mãe e ao seu companheiro, Dalvacy Ferreira e Francisco das Chagas, ao meu irmão e sobrinho, Leandro e Marcos, aos meus avós, Ariadina e Francisco, pessoas em quem penso sempre com ternura e profunda gratidão. Carpe Diem. Carinhosamente.

AGRADECIMENTOS

Lapidar-se; sei o quanto é um processo lento e dolorido. São renúncias imensuráveis, mas uma terna sensação de dever cumprido. Como futuro professor, sonho; é um prazer participar de um processo educativo, do tamanho que for desde que seja transformador e ajude no desenvolvimento mútuo.

São tempos perturbadores. Externo meu pesar a todas as vítimas que deixaram seu lugar terreno, vítimas desse vírus assolador. No momento em que digito, me bate inseguranças e medos, pois sempre podemos melhorar algo. Todavia, não darei ouvidos a tais vozes sabotadoras. Estou rodeado de pessoas mágicas que estenderam carinho e soaram palavras encorajadoras.

Depois que conheci o Teatro e comunguei-o, consegui em uma partícula da minha imensidão, reconhecer-me verdadeiramente. Nunca mais fui o mesmo.

Ao Yoga, as aulas da professora Cristiane e seu poder energético.

Das vozes que ressoam significativamente, ouço minha querida Renata, ou simplesmente “Re”, que sempre abranda, acolhe, contagia e espalha amor e energias, sendo sinônimo de resiliência.

Gratidão. Dedico à Edilania, vida minha, um lindo ser humano que o IFPB presenteou-me. À Liliane Tobias, encantadora e sorridente que inspira a todo o momento. À Maria Huallas, amiga notável a quem tenho um enorme carinho. À Neudenis, presente do teatro, representa força e companheirismo.

Aos que acreditaram, inspiraram e impulsionaram direta e indiretamente, gratidão. Aos professores que deixaram suas marcas, obrigado. Deveras, é apenas o início da minha história e dos extraordinários capítulos, com os quais esperarei os melhores desfechos. Pratiquemos e sejamos amor. Namastê!

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é
de hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural nada
deve parecer impossível de mudar.*

Bertolt Brecht

RESUMO

Este trabalho apresenta sugestões didáticas e abrange mudanças para o cenário da Sociologia na educação atual. Problematiza e reflete, antes de tudo, algumas singularidades e aspectos da função social da Escola como instituição e sua transformação em objeto de pesquisa da Sociologia. Nesse viés, social e transformativo, acresce dialogar o caráter do teatro unido as engrenagens sociológicas. A raiz da proposta é fincada na oferta de um guia pedagógico com a finalidade de experimentar diálogos iniciais da Sociologia e Teatro, a partir de recortes textuais adaptados que norteiam problematizações de eventos sociais. Desse modo, a partir do delineamento metodológico da OCEM-Sociologia, nossa pesquisa problematiza o uso do recurso teatral, sendo agregador ao conceito de *conhecimento poderoso*, desenvolvido por Michael Young (1915-2002). Dessa forma, exploramos o Portal Teatro na Escola, um *website* totalmente gratuito, que se configura como um espaço criado e destinado para partilhar informações e reflexões sobre o ensino de teatro na escola e na utilização em sala de aula. Assim, nesta investigação, a lupa metodológica é de cunho exploratório e bibliográfico, de natureza qualitativa, baseado em livros e alguns periódicos, sites e revistas eletrônicas com entrevistas, entre outras fontes. Por fim, essa junção, ademais, possibilitaria outras formas de as/os estudantes terem contato com diferentes propostas de apreensão, vivência e discussão do conteúdo, para então responderem, de forma eficiente, às demandas e avaliações exigidas pelo currículo. Esta evidência caracteriza, dessa forma, o teatro como uma opção pedagógica atenta para formação de experiências com uso de diferentes linguagens.

Palavras-chave: Sociologia. Conhecimento Poderoso. Teatro.

ABSTRACT

This paper presents suggestions for changes to the current education scenario. It questions and reflects, above all, some singularities and aspects of the School's social function as an institution and its transformation into a research object in Sociology. In this bias, social and transformative, the character of the theater is added together with the sociological gears. The root of the proposal is based on the offer of a pedagogical guide with a pattern of experimenting with initial dialogues of Sociology and Theater, based on adapted textual cuts that guide the problematization of social events. Thus, from the methodological design of OCEM-Sociology, our research problematizes the use of the theatrical resource, being an aggregator to the concept of powerful knowledge, developed by Michael Young (1915-2002). In this way, we explored the Teatro na Escola Portal, a totally free website, which is configured as a space created and destined to share information and reflections on the teaching of theater in school and in the classroom. Thus, in this investigation, the methodological magnifying glass is of an exploratory and bibliographic nature, of a qualitative nature, based on books and some periodicals, websites and electronic journals with choice, among other sources. Finally, this junction, in addition, would allow other ways for students to have contact with different proposals for apprehension, experience and discussion of the content, so that they could respond efficiently to the demands and tests required by the curriculum. This evidence shows, in this way, the theater as a pedagogical option attentive to the formation of experiences with the use of different languages.

Keywords: Sociology. Powerful Knowledge. Theater.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DA VIDA SOCIAL. 13	
2.1	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E OS NOVOS DESENROLARES.....	20
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONHECIMENTO PODEROSO.....	25
3	CONHECIMENTO PODEROSO: VERTENTE DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA.....	26
3.1	TEATRO E SOCIEDADE: OBJETOS FORA E DENTRO DOS INDIVÍDUOS...	30
3.2	OS MARCOS REGULATÓRIOS E SEUS DESTAQUES.....	33
3.3	ABORDAGENS DE CONCEITOS, TEMAS E TEORIAS.....	36
4	LABORATÓRIO “NÃO-BÁSICO”: REFLEXÕES INICIAIS.....	39
4.1	SUGESTÕES PARA EXPERIMENTAÇÃO.....	41
4.2	TEXTOS E QUADROS: DISTRIBUIÇÃO DE TEMAS, CONCEITOS, TEORIAS E SUAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	44
4.3	COMPENTÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC).....	46
4.4	COMPENTÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)	49
4.5	COMPENTÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)	53
4.6	COMPENTÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)	56
4.7	COMPENTÊNCIAS E HABILIDADES.....	59
4.8	COMPENTÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)	61
5	CONCLUSÃO.....	63
	REFERÊNCIAS.....	64

1 INTRODUÇÃO

Na arrumação do cenário, o incomparável Augusto Boal (1931-2009), dramaturgo e ensaísta brasileiro, afirma “que a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial” (1998, p.9). Assim, o Teatro existe na subjetividade daquele que o pratica (e no momento de praticá-lo) e não na objetividade de palcos, cenários e figurinos. Acima do tablado, e mesmo da plateia, encontra-se o ator. “Nele nasce o teatro. Ele é o Teatro. Todos nós somos Teatro” (BOAL, 2002. p.33).

Assim sendo, Sociedade é Teatro, molde vocacional do sujeito individual e social. Nos bastidores, é com esse arco-íris do desejo¹ e influências dos princípios didáticos brechtiano², que a presente dissertação procura somar aos temas do campo didático-pedagógico e os já apresentados no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UFMG-CDSA). Não se trata de uma estreia, já que outras disciplinas dispõem de reflexões e contribuições com trabalhos multifacetados com recursos teatrais.

Em meio à diversidade de propostas curriculares e de livros didáticos disponíveis, o princípio é pensar as contribuições da teatralidade, com seu caráter pedagógico, terapêutico e semiótico (JAPIASSU, 2011), em órbita, sua potência mágica, educativa e cognitiva em prol da educação, mas especificamente, uma perspectiva potencializadora no ensino da Sociologia. Em sua abertura, é imprescindível destacar a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), referente à obrigatoriedade da disciplina na grade curricular, ainda que constantemente reivindique seu lugar.

Tal afirmação também é sistematizada por Franco Ezequiel (2016) que ainda destaca o tempo semanal (de 45 min a 50 min) aligeirado e improdutivo no cotidiano da maioria dos professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio brasileiro. O autor descreve algumas metodologias na sua prática, no seu caso o método da pesquisa ganhou destaque.

Nossa pesquisa busca explorar mecanismos do texto teatral. Não cabe pensar na proposta como receita única, todavia como agregadora. Muito menos basear-se em montagens de espetáculos ou no estudo profundo de dramaturgia, encenação e outras questões

¹ Referência a obra, “**O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**”, em que expande olhares do social para questões opressivas, também, no campo interpessoal, ou melhor psíquico.

² Analogia as práticas do Teatro Épico de Bertold Brecht (1898-1956), influente nas fundamentações de Boal, que podem ser consideradas como possuidoras de um caráter pedagógico, no entanto, existe o objetivo maior de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo.

profissionais nessa modalidade, por ser amplo, ainda levando em conta o tempo que a disciplina dispõe, como já destacado.

Outro ponto que merece destacar segue os esboços de Magaldi (1994, p.8), ao afirmar em seu livro *Iniciação ao Teatro* (1994), que “trabalhar com texto teatral, ler teatro, ou melhor, literatura dramática, não abarca todo o fenômeno compreendido por essa arte”. Porém, algo para basear-se, é a teoria da peça didática de Brecht, dramaturgo judeu-alemão, que propõe uma abordagem pedagógica de textos dramáticos, pois como tais se constituem em modelos de ação. (JAPIASSU, 2001).

Além do mais, a raiz da proposta é fincada na oferta de um guia pedagógico, um rumo ao professor de Sociologia do Ensino Médio para se experimentar tal recurso. Nele estão contidos exemplos com textos teatrais (esquetes), com recortes breves de cenas para serem trabalhadas em sala de aula. Procuramos levantar análises reflexivas que proporcione sua utilização e adaptação pelo professor ou inspire para ampliar os métodos em sala, desenvolvendo competências sistêmicas e interpessoais.

Rangel (2014, p. 14) acentua que “se método é meio, caminho, é interessante que a opção do professor pelo meio/caminho que, de modo direto e significativo conduza a aprendizagem”. Um teatrólogo, Jerzy Grotowski (1933-1999), considera seu teatro um laboratório e a sala de aula enquanto arena, também o compreende, refletindo algumas teorias, fabricando e conectando-as aos conteúdos e transpondo para vivências (extra) cotidianas.

De que maneira conseguir experimentar outras metodologias do ensino de teatro? A presente discussão indica um espaço cujo nome é Portal Teatro na Escola³, um *website* totalmente gratuito, que se configura como um espaço criado e destinado para partilhar informações e reflexões sobre o ensino de teatro na escola e na utilização em sala de aula, ferramenta essa descrita um pouco adiante. Os recortes dos textos usados como estrutura do guia, são advindos desse sítio.

Ressalta-se que utilizar recortes sociais discursivos, além do figurino sociológico, se encontra ancorado na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de competências e habilidades. No mesmo guarda-roupa, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN-Sociologia), na área de ciências humanas e suas tecnologias, dispõe que “há uma Sociologia da Arte, do Cinema, da Literatura, do Teatro, a mostrar que

³ Portal Teatro na Escola. Disponível em: <https://www.teatronaescola.com/>. Acessado em 18 de jan. de 2020.

esses fenômenos são compreendidos rigorosamente como fenômenos sociais, tal como a religião, a cidade (Sociologia Urbana), o campo (Sociologia Rural), etc.” (2006, p.144).

Assim, não haveria exagero em dizer que a literatura dramática é rica de perspectivas sociológicas; na sala de aula não é comum se incorporam essas outras linguagens. Diante disso, o presente estudo teórico tem por parâmetro discutir o uso do recurso da teatralidade, do mesmo modo que se propõe a problematizar e refletir, antes de tudo, certas singularidades e aspectos da sociologia da educação, destacando alguns autores, traçando caminhos e mudanças de análises do papel da escola. Para isso convoca-se os sociólogos educacionais, Bernard Lahire (1963-) e Michael Young (1915-2002).⁴

Os personagens elencados para discussões nos atos estão distribuídos e descritos nos resumos dos capítulos. No que confere a Sociologia, Teixeira (1998), aponta autores que utilizam da perspectiva do teatro, por exemplo, Erving Goffman (1922-1982), sociólogo e antropólogo canadense, que “mais se utilizou da metáfora teatral para explicar os processos de interação humana transferiu o teatro da performance para fora da mente humana e para dentro dos espaços públicos” (TEIXEIRA, 1998, p.7), tendo como base a sociologia weberiana e a escola é este espaço.

Metodologicamente, a pesquisa constitui-se de natureza exploratória bibliográfica, de cunho qualitativo, baseada em livros e em alguns periódicos, sites e revistas eletrônicas com entrevistas, entre outras fontes. Diante disso, Figueiredo (2011), sublinha à pesquisa qualitativa como método que trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A rigor, essa empreitada é semente de vínculo pessoal a um grupo de teatro coordenado pela professora Cristiane Agnes, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Evidenciamos a relevância do grupo, sendo um recurso poderoso para a transformação/reflexão sócio-político e individual, sentido na práxis. Talvez, vários dilemas seriam confusos e incógnitos, um limbo, caso não existisse, dentro da vastidão acadêmica, o Teatro e a Sociologia, frutos peculiares desse mundo.

Dessa forma, abrimos espaços para reforçar o processo do estranhamento e desnaturalização, ingredientes da Sociologia, com o pensamento de que “Teatro não pode ser

⁴ Michael Young era Professor da *University College London Institute of Education* – UCL –, Londres, Reino Unido, além do que, foi um sociólogo e reformador arquiteto-chefe do estado de bem-estar da Grã-Bretanha no pós-guerra, nascido e criado em um bairro operário, já o sociólogo francês Bernard Lahire foi o primeiro em sua família a chegar à universidade. É professor de Sociologia na Escola Normal Superior de Lyon, na França.

apenas um evento, é forma de vida! Atores somos todos nós, e cidadão é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma!” (BOAL, UNESCO, 27 de março de 2008).

No primeiro ato, busca-se estruturar o palco, com uma revisão de alguns estudos no diálogo reflexivo com aspectos históricos da Escola, enquanto instituição socializadora e objeto de pesquisa, com um olhar também para o campo da Sociologia da Educação (SE). Além do movimento de inversão que a Nova Sociologia da Educação (NSE) proporcionou ao campo de investigação até então empreendido.

No segundo ato, se reflete o elemento do *conhecimento poderoso* (descrito por Michael Young), que é caracterizado como um conhecimento escolar oportunizado aos alunos através da possibilidade do contato que as disciplinas desempenham através do trabalho com fatos, dados e relações, sendo a melhor forma de ensinar e garantir um conhecimento mais especializado, logo conceituado pelo autor como poderoso. Para alocarmos a Sociologia nesse rol especializado, nas palavras de Ianni (2011, p. 330) a referida disciplina envolve que a,

(...) questão está em revelar e desenvolver dados, informações ou noções que os estudantes trazem para a sala de aula e acrescentar novas informações e interpretações, tendo em vista desenvolver uma compreensão nova, original, científica e viva daqueles fatos.

Dessa forma, Ianni (2011) aponta ao professor Sociologia esse caráter integrador e auxiliar para reflexões de fenômenos sociais e que fujam de certos equívocos comuns, alcançando e desencadeando o seu *status* poderoso. Reforçado assim também, mediante a aliança entre a sociologia e o teatro, com a possibilidade nessa relação de surgir metodologias e se transformarem em ferramentas eficazes na abordagem dos assuntos sociológicos, adquirindo esses conhecimentos refletidos em vivências, antes de tudo. No terceiro, antes que as cortinas se fechem, destacam-se os marcos regulatórios, justificativas e caminhos para experimentação do recurso metodológico apresentado, como forma de se explorar a linguagem teatral no ensino da Sociologia. Dito isso, que se abram as cortinas e comece o espetáculo.

2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DA VIDA SOCIAL



Uma sala de aula, com efeito, é uma pequena sociedade.

(Émile Durkheim)

Ao longo da história, a família foi a principal responsável pelo processo de ensino e formação dos sujeitos para a integração na sociedade. As escolas surgem como instituições que colaboram na formação integral do indivíduo. Young (2007, p.1288) estabelece que “sem elas, cada geração teria que começar do zero”.

Porquanto, como instituição, a escola é responsável pela “formação dos jovens na modernidade e para sua integração ao mundo social adulto” (YOUNG, 2007, p.1288). Assim, quando se fala em integração social resgatamos a analogia do modelo durkheimiano de uma sociedade como um organismo vivo, constituído de órgãos (estruturas) que preenchem funções, em outras palavras, a escola é um dos órgãos vitais que historicamente desencadeia uma série de funções, entre elas, o processo de socialização que vital para as continuidades das coletividades humanas. Por essa via compreende-se

(...) que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, elemento separado, mas “uma instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. (MANIFESTO, 1932, p.61).

Os Manifestos (1932 e 1964) deixam claro quanto a essa missão, devendo ser integrada ao contexto social, político e econômico, cujo papel está voltado para a formação e desenvolvimento dos sujeitos. Mediante o exposto,

(...) “além do seio da família, a escola é o lugar central da continuidade social, quando se trata da transmissão dos valores, das normas e dos saberes; uma exigência humana – individual e coletiva – historicamente a instituição socializadora “escolhida” pela humanidade para cumprir certas tarefas” (TOZONI-REIS, 2010, p. 2-4).

Por isso são construídas e utilizadas em meio a valores e normas, com o objetivo de conservar o status quo ou de subvertê-lo. Para Bourdieu (1989), socializar é promover uma incorporação durável (*habitus*) das maneiras de sentir, pensar, julgar e agir do grupo de origem.

É evidente a presença, principalmente a influência de Durkheim, nos debates das propostas críticas educacionais no Brasil, expressados pelos Manifestos, com destaque ao sociólogo educacional Fernando de Azevedo. Além do mais, se faz necessário pontuar que “a socialização não pode mais ser vista unicamente como um processo de interiorização (nos termos da concepção durkheimiana), pois as crianças e os jovens se tornaram atores de sua própria socialização diminuindo a força das instituições sociais” (VALLE, 2014, p.103), estando conforme o mesmo autor destaca, acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação.

Assim, a escola é um palco fixo baseado na formação do que se espera e norteia o “ideal do homem”, ou melhor, os conhecimentos especializados que os sujeitos necessitam apreender. Segundo Florestan (1971, p.71), “não há dúvida de que a educação modela o homem. Entretanto é este que determina socialmente a extensão das funções construtivas da educação em sua vida”. Já para Lahire (1997, p.18), a escola não pode ser pensada fora do processo de objetivação dos saberes: “a transmissão dos conhecimentos é uma das missões oficiais da escola”. De natureza igual, Brandão (1984) em seu livro “O que é educação?” aponta que

Pela educação o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em uma sociedade. Cada povo, cada cultura, apresenta sua educação. Ela pode ser imposta por um sistema centralizado de poder ou existe de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partir da imagem que se tem uns dos outros. (p.112).

Esse fato empreende que o processo educacional também é de uma geração adulta sobre outra, na óptica durkheimiana, entendemos “que o “ser individual” transforma-se em “ser social”, fixando alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva” (BOCK et al. 2014, p.260). Tais argumentos reforçam a ideia de que a própria sociedade exista e sobreviva. Até porque, o mesmo autor aponta que a escola não existiu sempre: ela é uma construção social do homem, assim como o currículo. Bock et al. (2014, p.261) ainda sublinham que “o meio

social, em seu conjunto, era o contexto educativo. Todos os adultos ensinavam a partir da experiência pessoal. Aprendia-se fazendo”. Sendo assim, Tozoni-Reis (2010, p.2) vislumbra que

Á escola ainda hoje ocupa o lugar de instituição responsável pela formação também para o trabalho, como em séculos transcorridos, além da família de origem, muitos jovens aprendizes eram encaminhados a outras famílias para a aprendizagem dos ofícios.

São esses métodos educacionais que tomam forma ao longo do tempo, já destacamos o papel do seio familiar e a partir período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, a educação tornou-se produto da escola, expressando uma síntese do pensamento religioso, econômico, cultural e político. E ao ler textos que abordam esse percurso é com unanimidade a ideia de que a escola era destinada exclusivamente às elites, a uma cultura aristocrata. Servindo aos nobres e depois à burguesia. (TOZONI-REIS, 2010).

Nesse império secular, o tradicionalismo socioeducacional transcende já que eram entendidos como “natural” a postura dogmática e instrumental da escola. Young (2007, p.1294) frisa que “são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue”.

Ao passo, explode uma era de revoluções cujas transformações são frenéticas no limiar da “sociedade orgânica” para “sociedade mecânica”. Ora, o regime servil foi abolido com a substituição da manufatura pela maquinofatura, a máquina libertou o homem e o aprisionou logo em seguida, subjugando à natureza e não lhe deixando tempo de se reerguer.

A isso, “vem se acrescentar a emergência progressiva do espírito “laico”, que procura se opor à dominação da Igreja sobre a educação”. (FILLOUX, 2010, p.12). Além do que, segundo Dias (1990, p.37), “a indústria cultural rompe as fronteiras dos sistemas educativos estritamente institucionalizados nas diversas nações e a tecnologia educacional transformou os meios da Educação”.

O social refletido no educacional e não se pode pensar em um fazer pedagógico neutro, até pelo fato de que historicamente “a escola desenvolvia-se como uma instituição social especializada, que atendia aos filhos das famílias de poder na sociedade” (YOUNG, 2007, p.1294). De fato, observa-se o conhecimento a serviço contínuo do sucesso escolar dos

poderosos (“conhecimento dos poderosos”⁵ ou de alto status). Esse é o início da perspectiva de Young (2007), que logo depois a ressignifica colocando esse viés poderoso ao que de bom a escola se propõe. Já que inicialmente o autor apoiou “a visão expressa pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu de que o currículo é um “arbitrário cultural”, as disciplinas uma forma de tirania e a pedagogia uma espécie de violência simbólica”. (YOUNG, 2016, p.32). Muitos dos autores educacionais seguiram esse percurso analítico mais amplo para o processo educacional.

A resposta a essa questão, também toca em outro assunto, a saber, quais conhecimentos e interesses estão em jogo? Por mais excludente que o processo escolar se configurou, as lutas durante o tempo trouxeram o direito de acesso à Educação, ponderado logo no início dos artigos na Constituição (1988). Assim, Bock *et al.* (2014, p.263, grifo do autor) sublinha que,

[...] as classes trabalhadoras, conforme foram se fortalecendo e se organizando, passaram a exigir o direito de ter seus filhos na escola, isto é, o direito de acesso à cultura e aos conhecimentos dominantes. A escola, pressionada, “abriu” suas portas para atender a outras camadas sociais que não somente a burguesia e a aristocracia. A escola universalizava-se.

No Brasil essa universalização foi imprescindível, ainda mais, quando falamos do acesso às universidades diante desse modelo de domínio histórico que se imperou e reverbera-se. A isso, “é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem e formas de exercício do poder e de relações com o poder”. (LAHIRE, 1997, p.59).

Nesses pontos, o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) visualizou não só o reflexo do poder e da continuidade excludente que a escola reforça no social, mas também, trouxe à luz o currículo como um fator emaranhado dessas relações nas quais, quem decidia também os conteúdos do currículo (conhecimentos legítimos ou não) eram aqueles que tinham maior poder na sociedade.

Essa visão inicial mais abrangente da escola como espaço de reprodução, segue da mesma maneira, com Karl Marx (1818-1883) ao esboçar que “sociedade se configura como um espaço de exploração” (RODRIGUES, 2004, p.10), já Igues (2004, p.42) desenvolve que

⁵ [...] é definido por quem detém o conhecimento. (YOUNG, 2007, p.1294). Conceito que seguia a teoria dominante de análise educacional dentro do campo da NSE.

para Marx “não existe “educação” em geral. Conforme o conteúdo de classe ao qual estiver exposta, ela pode ser uma educação para a alienação ou uma educação para a emancipação”. Marx foi um dos que vislumbrou a educação como possibilidade de emancipação do indivíduo. (RODRIGUES, 2004, p.10).

E Young (2007) defende esse prisma, e alimenta a ideia do conhecimento dos poderosos como alicerce educacional, porém é necessário ampliar esse olhar e determinar que a escola, também do ponto de vista emancipador, designa ferramentas para que o indivíduo tenha contato com outros conhecimentos e assim se transforme. Nas suas palavras, “há lições a serem aprendidas com a direita se quisermos estabelecer uma forma mais justa de direito ao conhecimento, que possa ser “para todos” e não, como no passado “para poucos”. (YOUNG, 2016, p.24).

Essa democratização do conhecimento é peça chave para o autor, embora seja um caminho distante. Outro ponto, sob o olhar de Max Weber (1864-1920), o sistema escolar tem o caráter burocrático, já que possui estruturas hierárquicas e a educação é o veículo de racionalização da vida (RODRIGUES 2004). Ainda pondera bem a concepção escolar preparativa para determinados indivíduos, e afirmar do ponto de vista weberiano, ser “o modo pelo qual os homens - ou determinados tipos de homens em especial - são preparados para exercer as funções que a transformação causada pela racionalização da vida lhes colocou à disposição”. (RODRIGUES 2004, p.12).

Já Bourdieu (1989), com forte influência durkheimiana, no modo de mensurar o peso do “sistema” sobre as práticas educacionais, e a reprodução da sociedade “contempla uma dominante escolar, da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares”. (VASCONCELOS, 2002, p. 80).

Esse papel consiste em transmitir a ideologia dominante àqueles aos quais processa. Esse autor é bastante presente, nas análises críticas-reflexivas educacionais e da própria Sociologia da Educação (SE), contribuindo com conceitos como de *habitus* (já mencionado, que quebra a dicotomia entre indivíduo/sociedade), outros dos conceitos-chave na teoria boudieusiana é o de *violência simbólica*⁶, influenciado pela sistematização weberiana, além

⁶ “O conceito de “violência simbólica” designa uma imposição arbitrária que, no entanto, é apresentada àquele que sofre a violência de modo dissimulado, que oculta as relações de força que estão na base de seu poder” (RODRIGUES, 2004, p.73).

do conceito de *capital cultural*⁷. De acordo com Piotto (2009, p. 5) esse último foi “elaborado na década de 1960, esse conceito impôs-se como uma forma de explicar as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas” A esse conceito Lahire (2014)⁸ afirma

A Educação vem do ambiente social. O fato de que ela seja diferente conforme o meio é um dado comum a todas as sociedades desiguais. Bairros pobres normalmente têm escolas com menos estrutura e famílias com baixo capital cultural, que muitas vezes não ajudam no desenvolvimento do aluno. É triste, mas nesse contexto a criança está fadada ao fracasso. Repito, tudo vem do ambiente social, dos obstáculos aos sucessos. Um estudante não consegue sair sozinho de suas dificuldades de aprendizagem, as influências externas são fundamentais - seja o apoio de um familiar, de um amigo estudioso ou de professores competentes. (NOVA ESCOLA, 2014).

Como exposto, evidenciam-se observações históricas, para lembrar para quem e quem as escolas foram forjadas e os tipos de conhecimentos pretendidos, até porque a Sociologia da Educação (SE), enfatizada no próximo tópico, sistematiza a relação do processo educacional e social desejando investigar os problemas da educação.

Assim, diversos autores redigiram sistematizações intelectuais sobre educação por via sociologia, como molde na estruturação social e no desenvolvimento dos indivíduos. Surgem também, outros autores cujas trajetórias científicas ancoram não somente na educação/escola apenas como ponto de reprodução da sociedade capitalista e sua análise em categorias sociais, mas também, um meio de emancipação e estudos individuais. Desse modo, são córregos sociológicos educacionais que desaguam no rio da NSE.

Esse rio sociológico aqui discutido é a escola, pois surgem análises da sua dinâmica, organização, currículo, formação de professores, relações de poder e de aprendizagem, relações de gênero, entre outros. Faz-se necessário abordar o trajeto da SE enquanto disciplina e o surgimento de uma nova corrente de análise socioeducacional dentro do campo. Sobre essa Sociologia que denunciou “o papel de legitimador das desigualdades sociais no meio

⁷ “O conceito de capital cultural (diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras) é utilizado para se distinguir do capital econômico e do capital social (rede de relações sociais)” (VASCONCELOS, 2002, p. 79).

⁸ Entrevista concedida a revista NOVA ESCOLA. Edição 278, 01 de Dezembro/2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/872/bernard-lahire-aescola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-uma-familiainstavel>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

educacional se destaca” (TOZONI-REIS, 2010, p.6), além de tudo, caminhos de análises com propostas transformadoras e que têm caráter fortemente crítico, com

[...] a constatação de que a escola não transforma diretamente a sociedade, mas instrumentaliza os sujeitos que, na prática social, realizam o movimento de transformação. Isto é, a escola tem a especificidade de, do ponto de vista da formação humana, garantir a apropriação de elementos da cultura que se transformem, na prática social, em instrumentos de luta no enfrentamento da desigualdade social. (TOZONI-REIS, 2010, p.54).

Ainda segundo o autor (2010, p.7) “a educação escolar tem assim como principal função promover a consciência dos educandos para a compreensão e transformação da realidade”. Para Young (2007), a escola historicamente tem servido a vários propósitos principalmente os ligados aos interesses de classes, podendo, portanto, estar a favor da dominação ou da emancipação, por efeito, YOUNG (2007, p.1297) pondera que as crianças com baixo capital econômico,

(...) a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Diante disso, se retoma o tema tão presente aqui, que é o ponto de mudança que a educação reforça. A esse “descarte” que o autor menciona não se deve seguir a risca, pensado que o professor de Sociologia deve também valorizar esses conhecimentos advindos de suas experiências e “a tarefa do professor na construção dessa emancipação é por meio de um caminho curricular especializado que permiti os alunos se envolverem com o currículo e avançarem para além da sua experiência” (YOUNG, 2007, p.1293), isso é refletir sociologicamente, visto que, essa perspectiva de avançarem para além da sua experiência, compõem os textos da OCEM e BNCC que são recursos base para guiar os objetivos do professor

A vista disso, quais conhecimentos sociológicos devem ser evidenciados? Ressalta-se que o que temos na maioria das salas de aulas foram organizados por especialistas e distribuídos em forma de marcos regulatórios como a OCEM-Sociologia e a BNCC,

(discutidos a seguir): guias essenciais para se planejar ferramentas metodológicas como o teatral e para o desenvolvimento dos conhecimentos presentes nos manuais cabíveis à disciplina. (YOUNG, 2016, p.34). O próximo tópico delinea a Sociologia da educação e seus novos olhares.

2.1 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E OS NOVOS DESENVOLVIMENTOS

O social é uma constância transformativa fixo em um conjunto de engrenagens que desencadeiam verdadeiras atrocidades, mas também maravilhas. Nesses fatos surgem os sociólogos; e é preciso destacar um dado básico, “a sociologia é uma ciência que surge e se desenvolve com o advento do capitalismo.” (RODRIGUES, 2004, p.10). Martins (1994, p.33) concebe que

[...] a Sociologia sempre foi algo mais do que uma tentativa de reflexão sobre a moderna sociedade. Suas explicações sempre contiveram intenções práticas, um desejo de interferir no rumo desta civilização”, tanto para manter como para alterar os fundamentos da sociedade que a impulsionaram e a tornaram possível.

Assim, durante todo o percurso de transformações ela nasce como ciência ao mesmo tempo em que a vida em sociedade começa a se organizar de uma nova forma, passando então, a imprimir diversos e valiosos objetos de investigação, distribuídos dessa maneira em ramificações especiais, como acontece em qualquer ciência, uma vez que o avanço das Ciências Sociais ampliou as possibilidades de entendimento das relações, principalmente entre escola e sociedade.

A Sociologia divide-se em várias disciplinas, que estudam a ordem existente nas relações dos fenômenos sociais de diversos pontos de vista irredutíveis, mas complementares e convergentes. Contudo, nada se disse (até aqui) sobre as chamadas ‘sociologias especiais’, como a Sociologia Econômica, a Sociologia Moral, a Sociologia Jurídica, a Sociologia do Conhecimento (a Sociologia da educação), etc. (FERNANDES, 1960, p.29).

A Sociologia da Educação (SE) e ao currículo são das mais importantes correntes teóricas voltadas à discussão dos saberes escolar. Embora Fernandes (1960) não concorde com essa segmentação, justificando que a sociologia geral abrange os métodos sociológicos,

podendo ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social, ainda sim, admite que tais expressões facilitassem a identificação do teor das contribuições.

É muito difícil traçar-lhe a origem e consolidação. Porém, um dos principais expoentes da SE, Émile Durkheim (1858-1917) destaca que “(...) a educação é, por excelência objeto da sociologia, visto que é um fenômeno social objetivo e que deve ser estudado como tal”. Vale destacar alguns outros autores como, Jean Piaget (1896-1980), Talcott Parsons (1902-1980), Pierre Bourdieu (1930- 2002), Bernard Lahire (1963-) e Basil Bernstein (1924-2000). No Brasil, além dos destaques aqui, cabe sublinhar Antonio Candido (1918-2017) e Paulo Freire (1921-1997), entre outros, que contribuíram com análises brilhantes da educação escolar que mereceriam consideração e aqui não foi possível. Por conseguinte,

(...) o campo divide-se em diversas sistematizações teóricas, que se refletem, por sua vez, nas diversidades de temas e enfoques. A sociologia da educação se viu, portanto, induzida a ampliar sua base conceitual e a se ramificar, criando novas áreas que exigiam inclusive uma diversificação terminológica. (VALLE, 2014, p.27).

Por sua vez, Rodrigues (2004, p. 10) ressalta que “se preocupa em reconstruir sistematicamente as relações, que existem na prática cotidiana, entre as ações que objetivam educar e as estruturas da vida social, quer dizer: a economia, a cultura, o arcabouço jurídico, as concepções de mundo, os conflitos políticos.” (RODRIGUES, 2004, p.10).

Porém, no período do Estado Novo e da ditadura militar, a SE, do mesmo modo como a própria Sociologia, passa por processos de intermitências nos currículos. Em seguida, figuras de educadores e intelectuais militantes da época como Anísio Teixeira (1900-1971), Octavio Ianni (1936-2004) e Florestan Fernandes (1920-1955), insistiam que a educação não era privilégio de ninguém, mas um direito de todos os cidadãos (MANIFESTO, 1932) ao acesso do conhecimento, nas palavras de Young (2016, p.22), “a defesa do direito ao conhecimento e do seu potencial emancipatório como direito de todos os alunos.”.

Voltando ao caminho da Sociologia da Educação (SE), já após 1942, de acordo com Cunha (2010, p.13), “a disciplina passa a integrar o currículo dos estabelecimentos públicos em caráter optativo. A partir da década de 1940, a SE se “academiciza” e passa a formar os primeiros bacharéis da área de ciências sociais”. No cenário, outro destaque, ocorreu precisamente no dia 1º de janeiro de 1959. Um documento foi redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974) e conforme Dias (1990, p.35),

(...) voltou-se para as aplicações do estudo da sociologia na busca de novos rumos educacionais para a sociedade brasileira em processo de transformação. Lembra o aparecimento tardio de uma Sociologia da Educação, quando outros setores sociológicos já se encontravam perfeitamente consolidados.

Por isso, a ciência da educação se expande na forma não somente praticada pelos sociólogos, mas especialmente pelos especialistas na área. Segundo Alves (2009, p.69), “muitos especialistas apontam o período de 1946 a 1964, como um tempo mais fértil da história da educação no Brasil, onde se destacaram grandes educadores”. Segundo Fernandes (1954, p.91) os educadores foram pioneiros a chamar atenção para as possibilidades da educação em face das alterações das condições de existência social. Assim, os estudos na área da SE despontavam;

[...] podemos afirmar que foi a partir dos anos 1940, e principalmente nos anos 1950 e 1960 do século passado, que a sociologia da educação se constituiu como campo de pesquisa específico, afirmando-se como um dos principais ramos da sociologia nos países industrialmente desenvolvidos e também no Brasil. (FERREIRA, 2006, p.108).

Desse modo, há a caracterização de um teor histórico-filosófico, com “estudos macrossociológicos e preocupados mais com os grandes modelos de análise estatística em uma tradição quantitativa, nos quais os sujeitos quase não apareciam”. (VALLE, 2014, p.26). Assim, de acordo com a mesma autora, “não era mais possível se dedicar apenas aos *inputs* e aos *outputs* da escolarização (que contabilizavam os fluxos escolares), aos custos e à produtividade do sistema ou, ainda, às relações entre diploma e emprego”. (2014, p.27).

Esse modelo produz generalizações apressadas, sendo criticado por alguns autores como Lahire (1997), com base na análise de Nogueira (2013, p.2), pondera que a abordagem do autor “evidencia os limites de validade das explicações macrossociológicas”, especialmente a bourdieusiana. Ele não nega a pertinência e a importância desse método nem tampouco algumas considerações que autores como Bourdieu realizam, mas busca revelar um meio mais psicológico/antropológico da amplitude sob o olhar inter e intraindividual, multidimensional. No campo da Sociologia da Educação isso é promissor e esta contribuição

se revela plenamente em sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*⁹.

Logo após, “a sociologia da educação, a partir dos anos de 1960, adotou um discurso crítico, que se opunha a uma visão naturalista dos dons e habilidades intelectuais”. (CUNHA, 2010, p.17). Já o período de 1965-1975, “é marcado por uma sociologia agora apreendida no seu fazer cotidiano. “Os sujeitos envolvidos no processo educativo entram em cena e novos atores surgem neste contexto: a família, os professores e os alunos” (CUNHA, 2010, p.23). Surge nesse sentido, a defesa da possibilidade de tomar o indivíduo como objeto da Sociologia, “o social individualizado”, assim como, apresentado em Lahire (1997).

Ainda segundo Cunha (2010, p.23) novos métodos se incorporam como a “etnografia, os estudos de caso e a observação participante, enfim, as estratégias da pesquisa qualitativa é que foram dominando a pesquisa em educação”, a esse processo, surge um novo conjunto de proposições com relação à função social da escola. Como também à Sociologia, voltava-se cada vez mais a “difusão de movimentos sociais em defesa dos direitos e interesses das mulheres, dos trabalhadores, dos negros, dos homossexuais, etc.” (MOREIRA E SILVA, 1994, p.18).

Esses novos atores entram em cena. Ainda mais, “(...) assistimos também à recorrência de temas da “microsociologia”, como a cultura e os saberes escolares, o currículo, a sala de aula.” (CUNHA, 2010, p.20). Quanto aos estudos brasileiros, grande parte se baseia em algumas experiências internacionais de referência. Há o deslocamento do foco de interesse do “macro” para o “micro”. Desse modo, o movimento da NSE, também concebida como uma Sociologia do Conhecimento Escolar – “interessa-se pela natureza e pelo status de legitimidade dos saberes escolares”. (VALLE, 2014, p.16).

Grande parte dos autores preocupa-se em descrever as minúcias do funcionamento do currículo escolar e seu papel na estruturação das desigualdades sociais. Surge na Inglaterra tendo como precursor, Michael F. D. Young, com sua obra *Knowledge and Control: New*

⁹ “Tradução brasileira, de 1997, de *Tableaux de familles – heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, de 1995. Na obra são analisados os casos de 27 crianças oriundas de famílias com baixo capital cultural e econômico (a maioria, imigrantes), moradoras de um bairro periférico de Lyon, na França. Apesar de suas semelhanças, essas crianças apresentavam desempenho escolar contrastante no 2º ano do nível equivalente ao Ensino Fundamental, 13 estando em situação de “sucesso” e 14 em situação de “fracasso” escolar (classificação feita com base nas notas obtidas numa avaliação nacional e também no julgamento dos professores das crianças).” (NOGUEIRA, 2013, p.2).

Directions for the Sociology of Education (1971), presente na mesma, alguns colaboradores como: Bourdieu e Bernstein.

Assim, o foco central de investigação sociológica, a seleção e transmissão do conhecimento escolar e a preocupação com o que se sucede no interior da “caixa-preta”¹⁰, opõe-se à aritmética política e se baseia nas reflexões críticas da sociologia do conhecimento, advindas do sociólogo húngaro Karl Mannheim (1893-1947), em especial a sua abordagem ao estudo sociológico do conhecimento, a educação e o planejamento democrático. (VALLE, 2014).

Para compreender melhor a mudança do foco de análise da NSE, Michael Young (2016), discute três questões. São elas: a expansão do ensino possibilitando maior acesso e distribuição; conteúdo e legitimidade de currículo; e a escola enquanto espaço de reprodução e resistência¹¹, embora que algum tempo depois, tenha invertido seu foco de análise, pois “nesta abordagem não havia espaço para discutir o que se ensinava, o que era tomado como um dado e sobre o que seria desnecessário refletir”.¹² (GALLIAN, 2014, p.1111). Dessa maneira, o autor apreende na sua trajetória intelectual, dois momentos analíticos referidos ao currículo. Ainda mais, discorre em sua entrevista que:

[...] a pesquisa sociológica anteriormente produzida abordava o currículo com o intuito de identificar os seus vieses: um viés que se opunha aos interesses dos trabalhadores, um que se opunha aos interesses das mulheres, outro, contrário ao interesse dos negros... Tudo isso é importante, mas também é importante verificar se o currículo disponibiliza de fato um conhecimento relevante, porque seria necessário que o fizesse. E isso me levou a uma abordagem muito diferente de pesquisa, que passou a ser desenvolvida em meu trabalho posterior. (GALLIAN, 2014, p.1116).

A partir dessa nova abordagem, surge o conceito de *conhecimento poderoso* àquele “que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para produção de novos conhecimentos”. (YOUNG, 2016, p.34). Assim, com bases em obras de Durkheim, Bernstein e Vygotsky ele inverteu,

¹⁰ Expressão empregada para se referir à sala de aula, sobretudo pelas análises microsociológicas, inspiradas na ideia de Durkheim, citada no topo deste capítulo.

¹¹ "A nova sociologia da educação". UNICAMP, São Paulo. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep445/g5u2.htm>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

¹² Entrevista concedida na USP durante o II seminário FEUSP sobre currículo – *Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do Currículo*. Traduzido para o português por Cláudia Valentina Assumpção Galian, com revisão técnica de Paula Baptista Jorge Louzano, foi publicado na revista Educação e Pesquisa (SP, vol. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.)

[...] os termos “poder” e “conhecimento”: se o conceito original “conhecimento dos poderosos” se tornasse um novo conceito de “conhecimento poderoso”, poderíamos ter as bases para fazer um conjunto de perguntas sobre o que seria um currículo que levasse a sério a ideia de “direitos para todos”. (2016, p.33).

Por isso, sua preocupação passa a ser firmar “uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista” (YOUNG, 2006, p.33). A NSE se estende a outros países, sobretudo aos Estados Unidos e um pouco tardiamente, à França, embora tenha tido pouca repercussão no Brasil. Apesar da sua origem recente, é notável o desenvolvimento de pesquisas, visto à riqueza bibliográfica. (CUNHA, 2010). Até o momento, o roteiro teatral destacou a escola como espelho social. Segundo Ianni (2011, p.339) “a escola é autoritária não por si só, mas sim porque está inserida numa sociedade que é autoritária” e os sociólogos educacionais iniciaram por esse fato.

O próximo ato, nesse panorama, discute-se aspectos de um conceito chamado *conhecimento poderoso*, ao qual se insere à Sociologia, como um conhecimento poderoso e especializado, que instrumentaliza novas percepções, possibilitando aos estudantes questionamentos do instituído, além de conduzir a experimentações e visualizações, adentrando em aspectos da teatralidade. Traremos reflexões de novas possibilidades de viver em sociedade, num composto de concepções sociológicas especializados mediante o contato com a disciplina, ademais, de algumas de suas abordagens sugeridas pelos marcos regulatórios.

3 CONHECIMENTO PODEROSO: VERTENTE DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA



O teatro é o primeiro soro que o homem inventou para se proteger da doença da angústia.
(Jean-Louis Barrault)

Teceremos considerações acerca de alguns pontos do percurso histórico, com fim de refletir sobre a função da escola/educação como redentora, reprodutora ou transformadora da sociedade. Sobre o exposto, percorreremos uma pluralidade de campos teóricos (filosofia, psicologia, didática, antropologia, etnologia, história, etc.).

Quanto à sociologia, Michael Young (2007), no artigo “Para que servem as escolas?”¹³ (Pergunta-título), argumenta, antes de tudo, que a escola toca no ponto transformador. Ao longo de suas 16 páginas, com diversos tópicos discursivos, ousou questionar: “para capacitar jovens para adquirir o conhecimento¹⁴ que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade [...]” (2007, p.1294). Melhor dizendo, transformar o sujeito por meio da aquisição do “conhecimento poderoso”, pois,

[...] o conceito de “conhecimento poderoso” foi uma mudança de perspectiva pois dizia: “não olhem apenas para os que estão decidindo sobre o currículo, olhem para o próprio conhecimento e se perguntem como este currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo. (GALLIAN, 2014, p.1117-1118).

¹³ (What are Schools for?) Compõe originalmente um capítulo do livro *The Routledge Companion to Education*. Traduzido para o português por Marcia Barroso, com revisão técnica de Maria Ines Marcondes, foi publicado na revista *Educação e Sociedade* (vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007).

¹⁴ “[...] Se um estudante adquiriu algum conhecimento que o ajuda a entender melhor o mundo, aprender a desprezar esse conhecimento deveria ser difícil, e não fácil.” (YOUNG, 2016, p.28).

Já LAHIRE (1997, p.170) sublinha, antes de tudo que a escola:

[...] tem por objetivo formar nos alunos competências para a leitura e a escrita, a fim de lhes permitir decifrar um mundo onde a escrita (sob a forma de informação ou corpo de saberes) está onipresente; por outro lado, ela mesma construiu ao longo de sua história um universo específico de saberes sobre a língua e o mundo, os quais tenta inculcar nos alunos.

Para esse autor, “a escrita seria o elemento central da cultura escolar e estaria na base de um modo mais racional de organização do pensamento e da realidade prática”. (NOGUEIRA, 2013, p.8). Desse modo, esse ponto se une à Sociologia no sentido de possibilitar na ajuda do desenvolvimento dessa capacidade de organização de pensamento, por meio da interpretação e escrita de textos diversos, ajudando a fazer relações entre as diversas áreas de conhecimento.

Trata-se, dessa perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas – instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. (JAPIASSU 2001, p.30).

Esses instrumentos poderosos se refletem justamente na linguagem teatral que é pertinente a tais pontos, desaguando na possibilidade de vivenciar aspectos práticos; “aprendizagem adquirida a partir da experiência vivenciada e não apenas ouvida e refletida” (JAPIASSU 2001, p.30). Sabemos que o “texto em si não é teatro, que só se torna teatro quando usado pelo ator, isto é, graças às inflexões, à associado de sons, à musicalidade da linguagem”. (GROTOWSKI,1987, p.8).

Nesse viés, para Teixeira (1998, p.9), “os seres humanos aprendem essencialmente através da experiência, afinal de contas, a experiência humana mais profunda talvez se realize no teatro”. Ao passo, a pergunta-título de Young (2007), retoma a escola e sua responsabilidade específica, garantir que os sujeitos societários se apropriem de conhecimento poderoso¹⁵/especializado, ou seja, que permita aos estudantes terem acesso a um conhecimento mais teórico, objetivo e confiável como conferido ao campo da Sociologia.

¹⁵ “A ideia de “conhecimento poderoso” como um princípio curricular. Isso não resolve todos os problemas, é um dos meus critérios – o de que o conhecimento poderoso inevitavelmente é um conhecimento especializado – é uma faca de dois gumes”. (YOUNG, 2016, p.24).

Fernandes (1954, p.92) afirma que esse campo deve antes de tudo munir o estudante de instrumentos de análises objetivas da realidade social, assim como sugerir pontos de vistas mediante os quais possa compreender o seu tempo e normas em que poderá construir a sua atividade na vida social.

Para ser um professor no ensino médio é necessário fazer a mediação entre o saber acadêmico recebido e o conhecimento dos jovens que ele encontra nas escolas, que são muito diversas. Portanto não há uma receita fixa, mas sim uma disposição intelectual de analisar as possibilidades que encontra e aí desenvolver as tarefas de um professor, que é ensinar de tal modo que os jovens possam ter uma visão mais profunda e precisa do mundo em que vivem. (TOMAZI, 2008).¹⁶

Para auxiliar nessa compreensão, Young (2016, p.28), esclarece que cabe ao professor buscar “ferramentas que poderiam entusiasmar os estudantes e ajudá-los a enxergar o mundo de novas maneiras”. Nessa questão, a OCEM-Sociologia (2006, p. 208) redige que a “presença do professor é fundamental, e o ensino é um ponto de partida básico. Mas isso não significa dizer que o ensino se reduza à transmissão de um saber como se fosse uma palestra, uma conferência ou uma simples leitura na frente dos alunos”.

Isso posto, cabe ao professor experienciar novas maneiras e criar condições para que os alunos tenham acesso aos conceitos do currículo, em outras palavras, aos conceitos sociológicos, no movimento de tirar do conhecimento disciplinar e colocá-lo a serviço do aluno, noções básicas e operativas que suscite posições objetiva diante dos fenômenos sociais.

[...] Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade. [...] Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor. (MORAES; GUIMARÃES, 2010).

Na visão de Fernandes (1954), construir esse caminho inibiria um ensino de caráter aquisitivo, enciclopédico e propedêutico. Também, no que se refere ao lugar da interação interdisciplinar da sociologia com os demais campos do saber. Torna-se, assim, “mais

¹⁶ TOMAZI, NELSON DÁCIO. Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. **Revista Inter-Legere**, n. 3, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4745>. Acesso em: 08 de fev. de 2020.

importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos do que o conteúdo da transmissão” (FERNANDES, 1954, p.95). Por esse motivo, Young (2016, p.34) discorre,

Por meio do envolvimento em atividades didáticas, como aprendizes, os alunos acabam por ver a própria experiência de maneiras diferentes; isso pode envolver a leitura de um poema ou a realização de uma experiência química – o objetivo do professor deve ser sempre que o estudante compreenda a ideia ou o conceito e que possa usá-lo em qualquer novo contexto para o qual seja apropriado.

Dessa forma, abrir-se ao experimentalismo, relacionando o teatro, a literatura, o cinema e outras linguagens estéticas que têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla. Há uma aproximação dinâmica entre os sujeitos, uma vez que se configuram como retratos sociais de uma maneira “imaginada”. Assim, eficaz a extensão do raio visual do homem no que tange ao valor moral e educativo que conferem a essas linguagens uma enorme importância social (MANIFESTO, 1932, p.53). Se bem que, existe apenas um elemento que tais expressões artísticas não podem tirar do teatro: a proximidade do organismo vivo (GROTOWSKI, 1987).

A resposta não é simples, mas uma coisa é clara: nós, professores, gostamos de falar e muito. Não deixamos que nossos alunos falem de si e de seus problemas, seus desejos e de suas explicações, por mais toscas que sejam. Nós gostamos de ouvir a nossa própria voz. Às vezes, ao ouvir outros professores, penso que eles se encantam com a própria voz. Por isso falam tanto e não deixam seus alunos falarem. Mas mesmo assim vamos continuar ministrando somente aulas expositivas? Normalmente as nossas aulas são chatas, cansativas e não geram prazer nem em nós mesmos. (TOMAZI, 2004, p. 69).¹⁷

Os alunos também podem falar e criar. Esse caminho é assegurado nas dez competências gerais da Nova Base Comum Curricular (BNCC), quando expõe a necessidade de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. O documento abre margens para a imaginação e a criatividade, incentivando produções artístico-culturais e indicando a valorização da fruição as diversas manifestações artísticas e culturais, buscando

¹⁷ CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. **A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil**. In: TOMAZI, N.D.; LOPES JR, E. (Org.). Sociologia e ensino em debate: Uma angústia e duas reflexões. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

meios de explorar a utilização de diversas linguagens. Desse meio, Boal (2009, p. 19) discorre que “só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia”.

A função social da escola, brevemente discutida, vinculada à função social do teatro, surge como base para se pensar na ampliação dos sentidos aplicados às práticas pedagógicas potencializadoras. Tomazi (2004) faz um questionamento na citação: “vamos continuar ministrando somente aulas expositivas?”. Neste sentido, buscar um diálogo entre Teatro e Sociologia é absolutamente “não-básico”, fugindo desse engessamento. Nesse caminho a OCEM-Sociologia (2006, p.107) sublinha que:

(...) muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente.

Nesse aspecto, buscam-se outras formas de comunicação na tríade: aluno – professor – conhecimento sociológico. O grande desafio é encontrar caminhos que contribuam para o enriquecimento didático, servindo ao próprio processo de ensino-aprendizagem e a um olhar diferenciado para ampliação de retratos e uma vasta e variada gama de temas das Ciências Sociais. É nossa pretensão, no próximo tópico, discutir as linguagens artísticas que são utilizadas como reflexos de formas de pensamento, épocas e vivências sociais, funcionando também como retrato de um período ou de uma sociedade.

3.1 TEATRO E SOCIEDADE: OBJETOS FORA E DENTRO DOS INDIVÍDUOS

Muitos sociólogos se utilizaram da relação entre arte e sociedade para desencadear seus estudos e ensaios¹⁸. Alguns dos mais conhecidos são: Candido que delineia uma abordagem sociológica e estética do campo literário brasileiro, Norbert Elias (1897-1990), que estuda

¹⁸VELHO, Gilberto. **Arte e sociedade: ensaios de sociologia da arte**. Zahar Editores, 1977. Ou a abordagens sociológicas através de filmes na obra: *Ao mestre, com carinho: Cinema e Educação / Napoleão dos Santos Queiroz, Rozenval de Almeida e Sousa (Orgs.)* – São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

aspectos sobre o músico Mozart, as exemplificações do uso da teatralidade no pensamento goffmaniano, descrito na introdução desse trabalho, além de outras abordagens da arte que foram desenvolvidas por antropólogos e sociólogos nas últimas décadas, como: Pierre Bourdieu, Nathalie Heinich (1955-), Howard Becker (1928-), Clifford Geertz (1926-2006), Claude Lévi-Strauss (1908-2009) e Alfred Gell (1945-1997).¹⁹ Já no Teatro, autores como Boal (1998, p.14) destaca que

(...) “teatro” é a capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em ação. Pode-se também dar o nome de “teatro” às ações repetitivas da vida cotidiana: nós encenamos a peça do café da manhã, a cena de ir ao trabalho, o ato de trabalhar, o epílogo do jantar, o almoço épico de toda a família no domingo etc.

Traços esses, que se perfazem em cada composição social, subsidiários de uma visão etnográfica e antropológica. Essa é a ideia de teocracia, em que todos os eventos ou ações humanas são visualizados como cenas e que não deixam de ser sociológicas. Desse modo, por mais que seja uma mera simulação da realidade considera três planos fundamentais: o homem, o espaço e o tempo (ALMEIDA, 2013). Nisso, o teatro, com sua extraordinária perceptibilidade e imaginação sociológica²⁰ e de internacionalismo simbólico, se torna lugar da dramaturgia social, mito, provocação, inquietação, violando estereótipos, desafiando tabus e transgredindo as máscaras sociais que usamos ao longo da vida (GROTOWSKI, 1987). Japiassu (2001, p.28) argumenta que o teatro é

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensorio-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

A essa criticidade, como assegura Artaud (1984, p. 28), “o teatro desenreda conflitos, libera forças e desencadeia possibilidades”. Essas possibilidades, de acordo com Boal (1998,

¹⁹GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. **Arte em contexto: O Estudo da Arte nas ciências sociais**. Anais do IV ENE-CULT Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2008.

²⁰ Conceito presente na obra “A Imaginação Sociológica” (1959) de Charles Wright Mills (1916 -1962). Que é justamente um termo que desencadeia possibilidades de análises em unir a vida cotidiana do indivíduo e sua conexão com problemas sociais.

p.10), “devem ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmo e o nosso tempo, proporcionando também felicidade, além de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira”. Dessa maneira, nas palavras do autor, “o teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir um futuro, em vez de esperarmos mansamente por ele” (BOAL, 1998, p.11).

Já que a vida é uma representação de possibilidades constituída de ações, muitas vezes imperceptíveis, é necessário um olhar microscópico e ainda como forma de conhecimento, justifica-se, como uma síntese de fenômenos sócio-políticos e como tal deve ser estudado por alguns autores que revelam em seus escritos dramáticos “reflexos de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura e de um determinado tempo histórico” (MAGALDI,1994, p.10). Por isso, o objeto da sociologia não só está fora, mas também internamente.

Assim, Almeida (2013, p. 27) atesta que “uma sociologia do teatro deve procurar decodificar o ambiente cultural e os processos de socialização que estão por trás de um produto cultural”. Como o teatro é o exagero dos processos rituais, o palco rasga as cortinas, transcende e “adapta espaços porque quer revelar as engrenagens sociais e a busca de uma significação política, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, 2014, p.13).

Ao ponto, acrescer a perspectiva da diversificação do ensino dos assuntos sociais, pela forma de um fazer criativo para ampliar a compreensão sociológica. Dessa forma, “buscar formação do indivíduo cidadão capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano-industrial” (FERNANDES, 1954, p.2)²¹. Além do mais, não se trata apenas de utilizar a sociologia como um meio do desenvolvimento cidadão.

Isso se tem mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo (OCNEM, 2006, p.56) e “introduzir debates no ensino médio relativos à discriminação racial, aos movimentos sociais” e a inúmeras outras questões candentes da contemporaneidade. Por isso, Minayo (2001, p. 35) “lembra que desde tempos imemoriais, as religiões, a filosofia, os mitos, a poesia e o teatro têm sido instrumentos poderosos de

²¹O ensino da sociologia na escola secundária brasileira, escrito por Florestan em 1954 (e apresentado então como comunicação ao I Congresso Brasileiro de Sociologia.

conhecimento, desvendando lógicas profundas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano”.

Um dos desafios que o “professor tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum” (RODRIGUES, 2004, p.329), ou seja, ter acesso a um conhecimento mais especializado que surge como possibilidade de enriquecer as análises vivas dos fatos sociais. A utilização de estratégias didáticas é variada, cada qual possui sua significação e no próximo tópico se discute alguns caminhos e formulações dos regulamentos pedagógicos no ensino da Sociologia.

3.2 OS MARCOS REGULATÓRIOS E SEUS DESTAQUES

A resolução Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2009 (BRASIL, 2009), estabelece à Sociologia o reconhecimento do status disciplinar por direito. Ultimamente, inclusa e diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse trajeto, a disciplina presenciou avanços significativos nessa sua legitimidade em presença de marcos, utilizados como legitimação, “orientação” e apoio para os professores, como o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s e PCN+, esta foi uma segunda versão dos PCN’s), as Organizações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia (OCEM-Sociologia, 2006)²² e a Nova Base Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (2018, p. 475), documento mais recente, aponta mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, que substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível (essa flexibilidade é tomada como princípio obrigatório na organização curricular diante da pluralidade contextual). Assim, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (Sociologia estaria presente na formação geral básica) e por itinerários formativos (estando na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Cabe lembrar que de acordo com o documento, “esses itinerários são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio”, pois possibilitam “opções de escolha aos estudantes”, até porque “podem ser estruturados com foco em uma área do

²² Elaborada por uma comissão, formada através de Nelson Dacio Tomazi, professor aposentado, Amaury C. Moraes (FE/USP) e Elisabeth Fonseca Guimarães (UFU).

conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados”. Com o olhar para os termos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM/2018. (BRASIL, 2018, p.477), percebe-se que a área se refere ao

(...) aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Dessa forma, a Sociologia, por si só, já propõe novas visões de mundo a partir do questionamento daquilo que é instituídos, assim como ampliar noções perante a existência dos processos de discurso co-construídos, históricos e culturalmente mediado (BRASIL, 2018). Quando se destaca as múltiplas dimensões da existência humana, se vai de encontro à pretensão da combinação de duas áreas como proposta pretendida neste trabalho pela interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

Até porque, a BNCC reforça essa visão apoiada também nas ideias dos itinerários, devendo garantir “a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018, p. 478). Dessa maneira, retoma possibilidades de ampliar a compreensão para a existência do diverso, do movimento que é social, contextualizando, interpretando e agregando novas noções reforçadas no caráter social e político. Assim, destaca que o campo de propor

(...) o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. (BRASIL, 2018, p. 472).

Passando para os próximos documentos, em uma entrevista com Nelson Tomazi (2007)²³, o autor destaca que,

Nos PCN's há uma indicação do que trabalhar em sala de aula, indicando eixos que se tornavam quase obrigatoriedade. Nas OCN's há uma discussão sobre elementos essenciais para a prática docente no ensino médio deixando para o professor decidir o que fazer, dentro da diversidade sociológica e da realidade brasileira.

Dentro da diversidade sociológica, então, qual é a Sociologia pensada neste trabalho? Segue Tomazi (2007), pois responde que necessariamente promova nos alunos o desenvolvimento do estranhamento, da desnaturalização e proporcione uma compreensão mínima das relações sociais. Esta promoção surge em forma de esquematização sincrônica das abordagens sociológicas em temas, teorias e conceitos.

A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. (BRASIL, 2006, p.117).

Nisso, estes dois fundamentos aliados aos três pressupostos metodológicos (tema, teoria e conceito) – são bases para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio. A OCEM-Sociologia (2006, p.107) pondera “tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento que sejam colocados em questão, problematizados.” Nas palavras de Moraes e Guimarães (2010) “problematizar um fenômeno social é fazer perguntas com o objetivo de conhecê-lo: Por que isso ocorre? – Sempre foi assim? – É algo que só existe agora?”.

Como discutido no ponto anterior, essas são as competências e habilidades sociológicas especializadas na própria visão de Young (2007), um conhecimento poderoso, traduzido na escola básica por recortes a que se dá o nome de disciplina escolar, transcendendo o senso comum, e ainda crescendo competências e habilidades elencadas pela Nova Base. “Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes” (BRASIL, 2006, p.107).

Qual a melhor forma de problematizações teóricas da tradução de certos recortes se não por via de experimentação prática. Sendo ingrediente mais que presente na perspectiva do

²³TOMAZI, Nelson Dacio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). *Revista Cronos*, v. 8, n. 2, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/1857/pdf_71. Acesso em: 03 de mai. 2020.

uso teatral, além de tudo é elemento plausível de estabelecer aberturas para o estranhamento e a desnaturalização, destacados por Tomazi (2007). Por isso, cabe retornar a ideia de laboratório onde é preciso ponderar que não existe “receita de bolo” e aqui se pretende tecer sugestões de experimentos aos professores e não um esquema fechado. Em outra entrevista para o site “Café com Sociologia”, Tomazi (2012)²⁴ explana que

[...] os PCN's foram superados pela publicação das OCN's – Orientações Curriculares Nacionais – em 2006, e estas são as que devem ser levadas em conta pelos professores na formulação dos programas e no desenvolvimento destes em sala de aula. Quanto às estratégias didáticas elas são muitas, desde a leitura de livros e textos, até a utilização de música, charges, clipes, filmes.....e outras que vierem a se criar no cotidiano da escola, levando-se em conta as circunstâncias desta e os recursos que tiver à disposição.

Em seguida, esses pressupostos metodológicos articulados nessa sugestão, agregando o teatro, conferem na formulação das propostas os recortes sob a forma de temas, teorias e conceitos, encontráveis assim, nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas, apresentados na orientação da OCEM-Sociologia. Assim segundo Tomazi (2007), em sua entrevista pontua que “nenhum deles deve ser pensado separadamente, pois eles são fundamentais para se desenvolver a disciplina Sociologia no Ensino Médio, ligando-se também às premissas de algumas competências e habilidades.”. Esse trabalho em conjunto para um melhor aproveitamento compreensivo e didático pontua a necessidade de metodologias e o próximo ponto aborda características desses pressupostos sugeridos no ensino.

3.3 ABORDAGENS DE CONCEITOS, TEMAS E TEORIAS

Corroborando com ponto acima, o ensino da Sociologia na escola média brasileira por via dos dois fundamentos - estranhamento e desnaturalização - e dos três pressupostos metodológicos (teorias, temas e conceitos) funcionam como partes; juntas formam uma espécie de bússola, “indicando pistas de como trabalhar em sala de aula com o conteúdo das Ciências Sociais e direcionando um caminho para o professor desenvolver o conteúdo programático”, continuidade da entrevista de Tomazi (2007). Dessa maneira, ele acresce que

²⁴SHIVA, Roniel Sampaio. Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. **Revista Café com Sociologia**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/8>. Acesso em: 03 de mai. 2020.

“as OCN’s são um ponto de partida para se construir um programa e não um programa ou mesmo um esquema articulado que o professor deve seguir”. A isso fundamental refletir que

(...) os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo. (BRASIL, 2006, p.107).

Dessa forma a OCEM-Sociologia pensou na tríade como aporte para as abordagens e quando trata dos recortes aproxima-se com a presente proposta no ponto de também trabalhar com recortes que se configuram e ilustram cenas sociais. Por conseguinte, os conceitos são como chaves materializadas em linguagem particular que permite um domínio do vocabulário básico (aqui o sociológico) e grande parte de vertentes clássicas, logo, emergentes. (MORAES; GUIMARÃES, 2010). Esses também resultam nas teorias sociológicas, sendo possível entendê-las como “modelos explicativos” e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia (BRASIL, 2006).

É necessário que se leve em conta certas abordagens de conhecimentos históricos para se situar e analisar contemporaneamente. Inclusive, ao se tomar algum recorte conceitual a OCEM-Sociologia (2006, p.117) acentua empreender inicialmente, “que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas)”.

Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceitos sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos. (BRASIL, 2006, p.117-118).

Por esse motivo as teorias e temas são imprescindíveis. Do mesmo modo, “ao se trabalhar com teorias, nesse nível de ensino, envolve sempre apresentar uma síntese das teorias e a contextualização histórica da sua formulação, enquanto no nível superior isso é desenvolvido mais demoradamente, podendo-se analisar diretamente os textos dos autores e reconstruir, a partir desses, aquela contextualização”. (BRASIL, 2006, p.118).

Já a escolha dos temas, clássicos ou contemporâneos, “vai depender do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade, está associada a essa familiaridade que professores e estudantes apresentam em relação a

certas questões emergentes”. Dessa forma, “um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas”. (BRASIL. 2006, p.118-119). Ainda:

Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma linguística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas. (p.117).

Unindo-os desviam o senso comum, em conversa de botequim, assim como aponto o documento, ao qual destaca o trabalho de superar e continuar em um ensino direcionado para apreensão do conhecimento poderoso. No que se refere à BNCC (2018, p.8),

(...) os pontos discutidos precisam abranger as competências (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) resultantes em aspectos no fortalecimento de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, atmosfera do ensino brasileiro.

O próximo ato se delinea esboços reflexivos da utilização do recurso didático aqui pretendido. Utilizá-lo, dessa maneira, como ferramenta de participação na discussão dos problemas sociais, constitui-se também num instrumento de transformação social à medida que, ao estabelecer temas para a discussão coletiva, envolve os discentes no debate das questões sociológicas, estimulando também a criatividade e a capacidade de propor alternativas para as questões do cotidiano.

4 LABORATÓRIO “NÃO-BÁSICO”: REFLEXÕES INICIAIS



O teatro pode ser praticado mesmo por quem não é artista, da mesma maneira que o futebol pode ser praticado mesmo por quem não é atleta.

Augusto Boal (1979)

Aula expositiva, seminários, excursões (visita a museus e parques ecológicos), leitura e análise de textos, cinema, fotografia, charges, cartuns e tiras, são algumas das sugestões para práticas de ensino e recursos didáticos propostos pela OCEM-Sociologia. Esses caminhos inspiram-nos na construção dos roteiros para prática em cada escola a partir do conteúdo programático. Soma-se neste alvitre, a ideia de mostrar através de percepções do uso e exploração de certos métodos teatrais com problemas (recortes) do cotidiano que são relacionados com os princípios metodológicos (conceito, tema, teoria).

Basicamente, o método dramático é um recurso didático que consiste na "encenação" de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo (dramatização de episódios estudados em história ou simulação de eventos para treinamento de pessoal de cursos profissionalizantes, forças armadas e empresas, por exemplo) (JAPIASSU, 2001, p.29).

Isso tem certa conexão com Boal (1991) quando afirma que o domínio de uma nova linguagem oferece à pessoa que a domina uma nova forma de conhecer a realidade. Ainda mais, segue de encontro com a teoria da peça didática brechtiana que propõe uma abordagem pedagógica de textos dramáticos em que se constituem em modelos de ações do cotidiano. O principal instrumento para desencadear ações é o próprio corpo, com a voz, expressão, autoridade cênica – tudo se conjuga. (MAGALDI, 1994).

Até porque, retomando a abordagem da peça didática, o objetivo não é a encenação ou a montagem espetacular perseguida através de ensaios, ainda que seja possível desenvolver e explorar partituras (JAPIASSU, 2010). Desse modo, partimos dos temas e questões

sociológicas, escolhidos e discutidos, para que possam ser representados pelos alunos na sala de aula ou qualquer espaço disponível, ou melhor, em qualquer arena.

A OCEM-Sociologia chama atenção com essa ideia de recorte que não significa “colcha de retalhos” nem fragmentos, mas uma perspectiva de abordagem: “há costura e composição, viabilizadas pela intervenção do professor com o auxílio das teorias e dos conceitos” (BRASIL, 2006, p.121). Muitos assuntos que a Sociologia ocupa-se incomodam bastante pelo fato da carga de pré-noções e embasamentos no senso comum. Por isso é fundamental pôr o dedo na ferida. Assim se dá o teatro aliado a uma reflexão sociológica com interação, recriações para o desfecho de determinada situação, como bem inspira Boal. A BNCC discorre que para além da sociologia e filosofia:

(...) na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

Um dos caminhos dessa aliança pode ser por meio das propostas indicadas pela BNCC (2018), como possibilidade de articulação entre as áreas com o uso de oficinas, clubes, núcleos de estudos e criações artísticas. Com isso, o uso da pesquisa torna-se aliado nessas propostas como “uma atividade básica para a construção do conhecimento científico, considerada como sendo fundamental para a prática docente” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p.10). Até porque, um elemento fundamental nas OCEMs e defendido por autores como Pedro Demo, é a realização da pesquisa sociológica no Ensino Médio. Uma pesquisa seguindo um roteiro com estudo do tema, casos concretos e atitudes a tomar diante da problemática, segue o mesmo roteiro para o uso da metodologia aqui indicada.

O objetivo é aprofundar os estudos e oportunizar a socialização do conhecimento em certos temas, que não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias para que fuja de uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum (BRASIL, 2006). “Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos por isso recortes da realidade em que se vive”. (BRASIL, 2006, p.120-121).

O professor pode realizar outras facetas como dinâmicas corporais inspiradas no teatro do oprimido de Augusto Boal Teatro do Oprimido²⁵ (T.O.)), possibilitando uma interação entre educador e educando conduzida na reflexão sociológica. Ainda, sempre buscar pontos de avaliação (positivos/negativos) dos alunos quanto as utilizações dos métodos.

Este trabalho, ainda sugere o uso de adaptações de cenas retiradas de textos clássicos ou dos próprios alunos, tarefa inspirada em Boal. Os exemplos dos textos dramatúrgicos esquematizados a seguir podem servir de apoio para se pensar na construção ou adaptação de recortes de cenas que abordem questões sociológicas pretendidas para serem exploradas e conectadas aos assuntos e o próximo ponto sugere um caminho para experimentação.

É fundamental estabelecer um diálogo com os envolvidos. Logo, suas questões na utilização do método. Finalmente, pensar em estratégias de distribuição ou construção que possam funcionar como esquema de seminários na sala de aula. Algumas obras estão devidamente referenciadas. O educador tem total liberdade de buscar e acrescentar outras.

Os recortes dos textos originais (esquetes) são adaptações advindos do banco de peças do site “Teatro na Escola”²⁶, local totalmente gratuito em que disponibiliza efetuação de cadastro. O professor encontra nele introduções prévias e informações para se familiarizar com o campo, com a possibilidade de interação com outros professores (fórum), suas propostas e relatos de experiências, notícias em geral. Aliás, há uma disponibilidade rica de materiais base para planejamentos e bibliografias com relação de sites para baixar gratuitamente livros, brincadeiras, textos, jogos e exercícios teatrais. É preciso o “não-básico” para metamorfosear-se de “professauros”²⁷ para professores educadores ativos. O próximo ponto, adentra na sugestão de um caminho para abrir o laboratório e experimentar.

4.1 SUGESTÕES PARA EXPERIMENTAÇÃO

A seleção textual dramatúrgica conta com adaptações curtas de cenas, servindo de exemplos para utilização ou como material ilustrativo/apoio. As situações dispostas abaixo

²⁵ “O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras. Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la! - disse Marx, com admirável simplicidade” (BOAL, 2012, p.19).

²⁶ Disponível em: <https://www.teatronaescola.com/>. Acesso em: mar. de 2020.

²⁷ Termo cunhado pelo autor Celso Antunes na obra: **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. (2008).

contêm sugestões de temas, conceitos e teorias. Após cada texto, destacam-se um quadro descritivo e destaques das competências e habilidades da BNCC. A seleção textual dramaturgica conta com adaptações curtas de cenas, servindo de exemplos para utilização ou como material ilustrativo/apoio.

Os destaques compreendem a questão do tempo que a disciplina dispõe, mas primando bem à visualização temática. Os mesmos encontram-se anexados e devidamente referenciados para utilização em sala de aula. Após a escolha, pode-se disponibilizar impresso ou por algum meio digital. Todos os recortes apresentam composição de dois personagens e dependendo da dinâmica da sala pode ser trabalhado (oscilar entre o prático e teórico) em dupla ou ampliado para grupos.

O professor, ao escolher o tema a ser trabalhado, deve verificar o resumo do diálogo proposto. A partir dele é possível visualizar objetivos para os destaques dos conceitos e teorias. As três etapas descritas logo a seguir, podem ser usadas sequencialmente ou valer-se de uma etapa e um ponto. Esses caminhos sugerem possibilidades de experimentações e são inspiradas em atividade teatrais e técnicas de autores como Augusto Boal.

Primeira Etapa – Distribuir o recorte, podendo ser lido em conjunto, em uma leitura dramática ou dramatizada;

- Promover um momento de exposição da situação do diálogo com o que chamou mais atenção, no cenário descrito, contexto, os personagens, etc. (paulatinamente usando o recorte para ir se encaixando na lógica do tema – conceito – teoria).
- Explorar a situação, identificando um conceito mais presente, por exemplo: preconceito de classe, gênero, raça, violência etc; registrando na lousa e também algumas outras definições apresentadas.
- Improvisem a cena do próprio texto explorando desmistificações, como também criando soluções para cena, dando desfecho ao diálogo ou criando uma nova versão mediante as ideias expostas como uma peça conjunta.

Segunda Etapa – Usar as descrições dos alunos, se necessário resumir a cena utilizando de trechos, remontando o tema e o que surge como conceito predominante, abrindo caminho para abordar a teoria (simultaneamente).

- É possível recriar a cena, com improvisações e criatividade. Retomando alguns pontos de destaques dos alunos e fechando com ligações entre o tema – conceito – teoria.
- Distribuir os personagens e após a encenação improvisada, cada um vai tomando (pedindo pausa) o lugar e segundo a discussão do tema – conceito – teoria desenrolado novas percepções.
- A partir da proposta, criar cenas temáticas com situações do cotidiano que abordem o conceito, fazer anotações e em seguida discutir as cenas com apoio das teorias.

Terceira Etapa – A partir da exposição da tríade e sua ligação com os fatos do diálogo, pode-se sugerir criar, de forma escrita, verbal ou encenada, imaginando a construções de roteiros que são sociológicos e teatrais.

- Revejam o diálogo e continuem promovendo um desfecho e incorporando aspectos da discussão sendo necessário ao final destacar algum ponto. O acesso a pontos diferentes e o auxílio da teoria permitirá que os alunos dialoguem e aprofundem questões;
- Reconstruam (resinifiquem) no modo de um novo diálogo, tendo o recorte como exemplo de estrutura, e que se possa aproximá-lo com fatos observados ou vivenciados;
- Organizar um debate em torno do texto ou das propostas criadas. E paulatinamente diante do tema destacar conceitos e teorias. Além de que, é possível, depois do momento, sugerir pesquisas de notícias que tenham pontos em comum com o diálogo da cena, podendo reconectá-los na próxima aula, retomando ideias e acrescentando outros detalhes.

4.2 TEXTOS E QUADROS: DISTRIBUIÇÃO DE TEMAS, CONCEITOS, TEORIAS E SUAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

TEXTO: ELES NÃO USAM BLLACK-TIE²⁸

(GIANFRANCESCO GUARNIERI)

(É dia do noivado de Tião. Lá fora os convidados chegam. Tião chega da rua feliz, encontra o pai na cozinha lendo jornal).

TIÃO Tem uma nota sobre a greve na primeira página!

OTÁVIO Se até as oito horas da noite não derem o aumento, greve geral na metarlúrgica!

TIÃO Ninguém tem peito, pai!

OTÁVIO Como não tem peito? Ta esquecido do ano passado?

TIÃO Eu não tava lá.

OTÁVIO Mas eu estava!

TIÃO Deram parte do aumento, parte! E mesmo assim porque todas as categorias aderiram, heim! Mas aguenta o tranco sozinho, ninguém.

OTÁVIO Espera só a assembleia de hoje e vai ver se tem peito ou não!
Eu tinha avisado, heim! O ano passado entramos em um acordo com patrão e foi o que se viu. Agora aprenderam.

TIÃO E po que entraram em acordo?

OTÁVIO Porque parte da comissão amoleceu...

TIÃO Ta vendo, t'ai! Se, em greve de conjunto metade da turma amolece...

OTÁVIO Metade da turma não senhor! Metade da comissão.

TIÃO E então?

OTÁVIO E então, o que? Eram pelegos! A turma topava, mas tinha meia dúzia deles que eram pelegos. A turma topava, os pelegos deram para trás.

TIÃO Não, pai. Pro senhor, quem não pensa como o senhor é pelego...

OTÁVIO Nada disso! Eram pelegos no duro. A turma que t'ai é a mesma turma que fez greve ano passado e que aguentou tropa de choque em 51.

TIÃO É por isso mesmo tão cansados e não querem saber de arriscar o emprego...

OTÁVIO Tu ta discutindo como um safado! Pois fique sabend que lá tem operário e não menino de família pra medrá. (pausa) Tu vai me dizer com o resultado da assembleia de hoje (pausa) Tu tem medo...

TIÃO De que?

²⁸ Portal Teatro na escola. Cena (esquete) adaptada disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/eles-nao-usam-black-tie-gianfrancesco-guarnieri>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

OTÁVIO Uma porção de medos... Um é de perder o emprego.
TIÃO Não é medo...
OTÁVIO Então porque você foi vê se arrumava emprego no escritório da fábrica?
TIÃO Ganha mais.
OTÁVIO Tu também procurou na fábrica do Dalmo... lá ganha menos...
TIÃO Foi só para ter uma ideia.
OTÁVIO Tu acha que aguenta as lutas da fábrica sem medo?
TIÃO Se os outros aguentam.
OTÁVIO Se não aguentasse? A assembleia é hoje à noite. Bráulio ta lá, ele vem com novidades. É capaz de vender até as calças pra prestar um favor.
TIÃO Tem poucos assim!
OTÁVIO Engano.
TIÃO Ninguém vale nada, pai!
OTÁVIO Como você tem medo!
TIÃO (irritado) Mas medo de que, bolas!
OTÁVIO De ser pobre... Da vida da gente!
TIÃO (com gesto de quem se afasta os pensamentos) Ah! Tou é nervoso... tou apaixonado pai, pai... Não liga, não!

<p>ELES NÃO USAM BLACK-TIE (1958)²⁹ GIOANFRANCESCO GUARNIERI (1934-2006)</p>
<p>Texto dramático, no qual é possível explorar o mundo do trabalho. Seu universo temático é a greve, uma greve operária, de classe, na reivindicação de melhores salários. Cunho histórico, pela luta na formulação dos direitos trabalhistas, gerando frutos dos movimentos sociais. Retrato de um Brasil em seus cenários políticos, na caminhada do processo de desenvolvimento industrial e as consequências provocadas pelo mesmo. Além de uma reflexão constante entre os interesses coletivos e os interesses individuais.</p>
<p>RECORTE</p>
<p>A cena engloba um diálogo entre dois personagens servindo de exemplo para visualização temática do trabalho. Um personagem (pai - participante ativo do sindicato) está na cozinha lendo uma nota no jornal sobre uma greve e seu filho (contrário a tais intervenções) entra e ambos refletem sobre interesses antagônicos: conquista dos direitos trabalhistas <i>versus</i> permeância do <i>status quo</i>.</p>
<p>TEMA</p>
<p>A QUESTÃO DO TRABALHO NO BRASIL</p>
<p>CONCEITOS</p>
<p>INDUSTRIALIZAÇÃO, TRABALHO E CLASSE SOCIAL (GREVE COMO ELEMENTO CENTRAL)</p>
<p>TEORIAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • DIVISÃO DO TRABALHO SOCIAL (ÉMILE DURKHIEM); • ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E SEUS TIPOS (MARX WEBER); • CLASSES SOCIAIS (KARL MARX);

Fonte: elaborada pelo autor.

4.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

1º - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

²⁹Disponível em: <https://estdaliteratura.files.wordpress.com/2017/05/3-eles-nc3a3o-usam-black-tie-e28093-gioanfrancesco-guarnieri.pdf>. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

4º- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

5º- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

TEXTO: HOMENES DE PAPEL³⁰
(PLÍNIO MARCOS)

(Berrão, trás um revólver na cintura e uma balança de gancho na mão para pesar os sacos de papel de catadores. Jiló é catador de papel e vai pesar os seus sacos depois de um dia de trabalho.)

BERRÃO Avança o primeiro.

JILÓ *(Jiló avança)* Apanhei três sacos.

BERRÃO E daí? O peso é que interessa. *(pesa o primeiro saco)* Três quilos.

JILÓ Só?

BERRÃO Só por quê?

JILÓ Não foi mole arrastar os sacos até aqui.

BERRÃO É que tu tá podre. Pensa que cachaça sustenta? Tem que comer às vezes.

JILÓ Não bebo.

BERRÃO Come com farinha. *(pesa o segundo saco)* Dois e meio.

JILÓ Mas tá dando quase três.

BERRÃO Dois e meio, e fim. Se não estiver contente, vai vender em outra parte. *(pesa o terceiro saco)*.

JILÓ Poxa, seu Berrão. Olha aí. Falta um pouco pra três quilos.

BERRÃO Será que toda vez vou ter que te explicar o negócio do arredonda?

JILÓ Não... é...

BERRÃO Então não torra as minhas ideias. Se começar a me aporrinhar, te risco da lista.

JILÓ Me desculpa, falei por falar.

BERRÃO Se não quiser fazer acerto comigo, leva direto na fábrica. Mas vou avisando, tenho acerto com os caras, se eu falar pra eles não comprarem, eles não compram. Agora, sua cabeça é seu guia. Quer ir lá vender, vai.

JILÓ Não. Sempre fiz acerto com o senhor.

BERRÃO Então pega a grana e cai fora. Ja enjoei da tua fuça.

JILÓ *(Jiló pega o dinheiro e três sacos vazios e se afasta)*.

³⁰ Portal Teatro na escola. Cena (esquete) adaptada disponível em: [https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-depeças?task=callelement&format=raw&item_id=177&element=f85c494b-2b32-4109-b8c1-083cca2b7db6&method=download&args\[0\]=59b3b2c0bf0c31c6bbdb54c3e62fb267](https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-depeças?task=callelement&format=raw&item_id=177&element=f85c494b-2b32-4109-b8c1-083cca2b7db6&method=download&args[0]=59b3b2c0bf0c31c6bbdb54c3e62fb267). Acesso em: 23 de fev. de 2020.

<p>HOMENS DE PAPEL (1968)³¹ PLINIO MARCOS (1935-1999)</p>
<p>Um texto que escancara o tema da exploração do homem pelo homem, com os problemas sociais dos oprimidos marginalizados (<i>outsiders</i>) por toda a sociedade: os catadores de matérias recicláveis. Leitura de retratos políticos e sua conscientização da própria exploração no trabalho.</p>
<p>RECORTE</p>
<p>A cena em questão tematiza o sistema capitalista e o meio em que prolifera a exploração do trabalho e sua dominação.</p>
<p>TEMA</p>
<p>SISTEMA CAPITALISTA E A FORÇA DE TRABALHO</p>
<p>CONCEITOS</p>
<p>FORÇA DE TRABALHO, ALIENAÇÃO E MAIS-VALIA</p>
<p>TEORIAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • FORÇA DE TRABALHO; ALIENAÇÃO E MAIS-VALIA (KARL MARX);

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.4 COMPENTÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

3º- Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.

³¹Disponível em:

<http://joinville.ifsc.edu.br/~luciana.cesconetto/Textos%20teatrais/PI%C3%ADnio%20Marcos/PL%C3%8DNIO%20MARCOS%20-%20Homens%20de%20Papel.pdf>. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

4º- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

5º- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

TEXTO: O AUTO DA COMPADECIDA³²
(ARIANO SUASUNA)

Adaptação: Renata Kamla

Chicó e João Grilo estão na frente da igreja de padre João, querem convencê-lo a benzer o cachorro da sua patroa, a mulher do padeiro.

CHICÓ Padre João!

JOÃO GRILO Padre João! Padre João!

PADRE *(aparecendo na frente da igreja)* Que há? Que gritaria é essa?

CHICÓ Mandaram avisar para o senhor não sair, porque vem uma pessoa aqui trazer um cachorro para o senhor benzer.

PADRE Para eu benzer?

CHICÓ Sim.

PADRE *(com desprezo)* Um cachorro?

CHICÓ Sim.

PADRE Que maluquice! Que besteira!

JOÃO GRILO Cansei de dizer a ele que o senhor não benzia.

PADRE Não benzo de jeito nenhum.

CHICÓ Mas padre, não vejo de mal em se benzer um bicho.

JOÃO GRILO No dia em que chegou o motor novo do major Antônio Moraes o senhor não benzeu?

PADRE Motor é diferente, é uma coisa que todo mundo benze. Cachorro é que eu nunca ouvi falar.

CHICÓ Eu acho cachorro uma coisa muito melhor que motor.

PADRE É, mas quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo cachorro. Benzer motor é fácil, todo mundo faz isso, mas benzer cachorro?

JOÃO GRILO É, Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele e uma coisa é benzer o motor do major Antônio Moraes e outra benzer o cachorro do major Antônio Moraes.

PADRE Como?

³² Portal Teatro na escola. Cena (esquete) adaptada disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/eles-nao-usam-black-tie-gianfrancesco-guarnieri>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

JOÃO GRILO Eu disse que uma coisa é benzer o motor do major Antônio Morais e outra benzer o cachorro do major Antônio Morais.

PADRE E o dono do cachorro de quem vocês estão falando é de Antônio Morais?

JOÃO GRILO É. Eu não queria vir com medo de que o senhor se zangasse.

PADRE *(desfazendo-se em sorrisos)* Zangar nada, João! Falei por falar, mas também vocês não tinham dito de quem era o cachorro!

JOÃO GRILO Então quer dizer que benze, não é?

PADRE Não vejo mal nenhum em abençoar as criatura de Deus.

JOÃO GRILO Então fica tudo na paz do Senhor, com o cachorro benzido e tudo mundo satisfeito.

PADRE Diga ao major que venha. Eu estou esperando. *(Entra na igreja)*.

O AUTO DA COMPADECIDA (1955)³³
ARIANO SUASSUNA (1927-2014)

Peça dividida em três atos com forte caráter e tradição regionalista, cujo cenário é o sertão nordestino. Ingredientes de humor, crítica social e cotidiano, revelam no texto diversas questões sociológicas, como a corrupção pelo dinheiro, até mesmo aqueles que supostamente não deveriam estar ligados (caso dos religiosos).

RECORTE

O pedaço adaptado expõe a figura de dominação e influência de um coronel, além de permear historicamente entre aspectos de crenças e rituais religiosos.

TEMA

CORONELISMO, DOMINAÇÃO E RELIGIOSIDADE

CONCEITOS

DOMINAÇÃO; PODER; RELIGIÃO

TEORIAS

- DOMINAÇÃO (ANTONIO GRAMSCI);
- RELIGIÃO (MARX, DURKHEIM E WEBER);
- PROFANO X SAGRADO (ÉMILE DURKHEIM).

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

4º- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

5º- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

6º- Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

TEXTO: A FALECIDA³⁴ (Nelson Rodrigues)

Tuninho acaba de ficar viúvo de Zulmira, ele encontra-se com o amante dela, um alto executivo para pedir dinheiro emprestado.

PIMENTEL Que é que há?

TUNINHO (tímido e gaguejante) Vim da parte de Zulmira... Aliás, eu sou primo dela e...

PIMENTEL Zulmira?

TUNINHO O senhor não conhece? Zulmira...

PIMENTEL Uma moreninha?

TUNINHO Exato. Morena. Morena, de olhos verdes.

PIMENTEL Sente-se.

TUNINHO Obrigado.

PIMENTEL (nostálgico) Me lembro. Agora me lembro... Zulmira...

TUNINHO Pois é.

PIMENTEL E que fim levou ela?

TUNINHO Faleceu!

PIMENTEL Quando?

TUNINHO Há coisa de uma meia hora, quarenta minutos.

PIMENTEL Mas não é possível! Não pode ser!

TUNINHO Morreu!

PIMENTEL De que?

TUNINHO Pulmão!

PIMENTEL Que coisa!

TUNINHO E eu estou aqui, por que... Pouco antes de morrer, ela me chamou e... Mandou pedir para o senhor pagar o enterro dela...

PIMENTEL Eu? O enterro?... Eu, pagar?... Mas... E o marido?

TUNINHO Está desempregado.

PIMENTEL Compreendo. O senhor é um primo?

TUNINHO Primo.

PIMENTEL E se está aqui, é porque sabe, naturalmente sabe... Zulmira lhe contou?

TUNINHO Por alto...

³⁴ Portal Teatro na escola. Cena (esquete) adaptada disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/eles-nao-usam-black-tie-gianfrancesco-guarneri>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

PIMENTEL Não se incomoda que eu fale no assunto?

TUNINHO Em absoluto. E até gostaria de saber... Porque eu não desconfiei, nunca... Nem eu nem ninguém... Só vim a saber agora... Francamente caí das nuvens...

PIMENTEL Grande pequena! O corpo que eu gosto – nem gorda, nem magra: na medida!

TUNINHO Foi fácil ou difícil?

PIMENTEL Se foi fácil ou difícil? Basta que eu lhe diga o seguinte: foi a única mulher que eu conquistei no peito, à galega. Entrei de sola!

TUNINHO De sola como?

PIMENTEL Foi há mais ou menos um ano. Sabe aquela sorveteria da Cinelândia, que fica perto do Odeon?

TUNINHO Conheço, sim...

PIMENTEL Pois é... Entrei na sorveteria e... Fui lá dentro... Mas em vez de empurrar a porta dos “Cavalheiros”, empurrei a porta das “Senhoras”.

Abri assim e dou de cara com uma dona na pia, lavando as mãos... Eu ia voltar atrás, mas ah! Não sei o que houve comigo! Deu-me a louca e já sabe: ataquei a fulana... Não houve uma palavra entre nós, nada.

TUNINHO E ela?

PIMENTEL Que é que tem?

TUNINHO Reagiu? Gritou?

PIMENTEL Nem piou! E se gritasse, o marido estava lá, a cinco metros, tomando sorvete. Menino! E era hora de lanche, de movimento! Tivemos tanta sorte que não apareceu ninguém... Tudo durou uns cinco minutos. O gozado é que nesses cinco minutos. Tinha havido o diabo entre nós...

TUNINHO E o marido tomando sorvete!

A FALECIDA³⁵

NELSON RODRIGUES (1912-1980)

Uma história recheada de fatos cotidianos, imersos principalmente no território da tragédia. A Falecida narra, em três atos, a trajetória vertiginosa de Zulmira e Tuninho, um casal sem horizontes de classe média baixa e moradores de Aldeia Campista, Zona Norte do Rio: Zulmira, vítima de tuberculose e Tuninho, desempregado, vivendo dos restos de uma indenização.

RECORTE

³⁵Disponível

em: <http://joinville.ifsc.edu.br/~luciana.cesconetto/Textos%20teatrais/Nelson%20Rodrigues/NELSON%20RODRIGUES%20-%20A%20Falecida.pdf>. Acesso em: 18 de jan. de 2020.

A cena adaptada em questão deixa evidente no diálogo entre os dois personagens a naturalidade com que descrevem o domínio sobre a mulher e o seu lugar de silêncio. O recorte expõe a violência e retoma aspectos históricos da “dominação masculina”
TEMA
PODER E GÊNERO
CONCEITOS
SEXO, GÊNERO E PODER
TEORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • PIERRE BOURDIEU (VIOLÊNCIA SIMBÓLICA) • JOAN SCOTT (GÊNERO) • DOMINAÇÃO, PODER E VIOLÊNCIA (MAX WEBER);

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.6 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

5º- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

6º- Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

TEXTO: GOTA D'ÁGUA³⁶

(PAULO PONTES E CHICO BUARQUE)

Adaptação: Alex Capelossa

JOANA O que é que você quer nesta casa?

CREONTE Eu vim aqui pra falar que aqui nesta vila você não vai ficar nem mais um minuto, pega seus troços, teus filhos e pé na estrada.

JOANA Mas como? Este lugar é meu...

CREONTE É? Já vamos ver isso. Quebro esta merda! (pausa) Vou ser camarada mais uma vez. Apanhe aí esse dinheiro saia sem chiar.

JOANA Você não pode me botar para fora...

CREONTE Se você não sair por bem, sai no pau...

JOANA Onde é que eu vou morar?

CREONTE Sei lá... Onde quiser. Mas saia da minha frente.

JOANA Creonte... Por que um homem poderoso assim precisa jogar toda a sua força em cima de uma mulher sozinha... Por quê?

CREONTE Por medo...

JOANA Medo de mim?

CREONTE Medo de você sim, porque você pode investir a qualquer hora. Ta calibrada de ódio, a arma na mão. Não gosto de guerra nem vou facilitar diante de quem está se achando injustiçada.

JOANA Mas o que eu posso lhe fazer? Posso nada. Estou de mãos atadas, tenho que cuidar de dois filhos...

CREONTE Sinto, mas não posso fazer coisa alguma. Vumbora, vumbora mulher, vumbora, vai...

JOANA Escute só, seu Creonte, o senhor é pai, tem uma filha e é capaz de ter sentimentos. É por causa dos meus filhos que te suplico, deixa eu ficar...

CREONTE Exatamente por amor à minha filha que não dá mais...

JOANA Por favor, ... Eu juro que fico quieta, seu Creonte...

CREONTE Não, vumbora...

³⁶ Portal Teatro na escola. Cena (esquete) adaptada disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/eles-nao-usam-black-tie-gianfrancesco-guarneri>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

- JOANA Meu Gangá, fecharam por todo lado... Mas não pode, de algum lugar aliado tem que vir...
- CREONTE Que? Vai começar com ameaça?
- JOANA Não! Pelo menos me dê um dia... Um dia só, que é para eu saber pra onde é que eu posso ir...
- CREONTE Não dá...
- JOANA Não posso sair sem destino com dois filhos pequenos. Eu ia embora mesmo. Não quero ficar nesta desgraça de lugar. Só quero um dia para me orientar.
- CREONTE Nem deveria levar em consideração, porque tenho certeza de estar fazendo besteira. Agora, eu vou lhe falar com toda clareza: se amanhã à noite você ainda estiver aqui, eu acabo de vez co'essa novela. Eu quebro tudo, ouviu?
- JOANA Ouvi sim, Creonte.

<p>GOTA D'ÁGUA (1975)³⁷ PAULO PONTES (1940-1976) E CHICO BUARTE (1944-)</p>
<p>É uma tragédia brasileira escrita em verso, com participação de um paraibano, carregada de simbologias e críticas sociais. No prefácio do livro²⁸ – “é a oportunidade para o povo, o público, ter uma experiência de participação política, qual seja: a vivência do espetáculo.” Essa peça de caráter popular, formada por diversas engrenagens sociais, critica o sistema capitalista e mostra o sofrimento de um povo pobre, morador de um conjunto habitacional e explorado pelo dono das casas que cobrava juros absurdos e lucrava com isso.</p>
<p>RECORTE</p>
<p>O trecho adaptado dessa peça remonta uma discussão entre o dono da casa e sua inquilina, uma mulher abandonada pelo companheiro e preste a ficar na rua com seus dois filhos pequenos. Esse retrato bem familiar pode assim, ser explorado historicamente. A questão da violência e suas formas são pertinentes para se discutir dentre temas como o índice crescente de abandono familiar e a violência doméstica.</p>
<p>TEMA</p>
<p>AS DESIGUALDADES E O REFLEXO DA VIOLÊNCIA</p>
<p>CONCEITOS</p>
<p>DOMINAÇÃO; PODER; EXCLUSÃO SOCIAL</p>
<p>TEORIAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • DOMINAÇÃO, PODER E VIOLÊNCIA (MAX WEBER); • VIOLÊNCIA SIMBÓLICA (PIERRE BORDIEU); • EXCLUSÃO SOCIAL (ANTHONY GIDDENS).

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.7 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

1º- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

5º- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

TEXTO: LAMPIÃO³⁸ (RACHEL DE QUEIROZ)

LAMPIÃO *(aparece, vindo do banho no açude próximo, aproxima-se da mulher).*

M^a BONITA *(levanta os olhos para ele)* A água prestava?

LAMPIÃO Pelo menos é melhor que a do açude velho. Aquele talhava o sabão. Cadê os frascos de cheiro?

M^a BONITA Estão aqui no embornal. *(Apanha uns dois frascos de perfume).*

LAMPIÃO *(destampa p vidro e se perfuma generosamente)* E café?

M^a BONITA *(enche uma caneca)* Guardei quentinho para você.

LAMPIÃO *(tira do cinto uma colher de prata, mexe o café, depois examina a colher).*

M^a BONITA Credo em cruz, homem! Até de mim você desconfia?

LAMPIÃO Até do meu anjo da guarda.

M^a BONITA Se eu fosse você não confiaria nessa tal de colher de prata, já ouvi dizer que existe veneno que não escurece a prata.

LAMPIÃO *(que iria levando a caneca até boca, segura Maria pelo pulso)* Quem te disse? Quem anda te ensinando a me dar veneno?

M^a BONITA *(livrando o pulso)* Se eu quisesse matar você, não precisaria de ensino de ninguém. Há muito jeito nesse mundo de se acabar com um homem.

LAMPIÃO Maria, quem te ensinou que existe um veneno novo que não escurece a prata?

M^a BONITA Ninguém me ensinou, faz muito tempo, o finado Antônio Ferreira, me vendo arear sua colher, disse que não é todo veneno que escurece a prata. Há muito veneno que deixa ela branca.

LAMPIÃO Coisa fácil é encher a boca de defunto com conversa que nunca teve.

M^a BONITA De começo quando você começava com isso eu tinha raiva, depois eu chorava. Agora o que me dá é aquele desânimo! Será possível que depois de tantos anos... tanta luta... você ainda pense em traição? De que me servia a vida com você morto? *(pausa)* Você já pensou no que os “Macacos” haveriam de fazer se pegassem a mulher de Lampião viva?

LAMPIÃO O que eu sei é que um homem como Lampião é sozinho no mundo. Nem mulher tem, nem filho tem, nem irmão e nem parentes. Por ele somente os Santos no Céu!

M^a BONITA Te benze homem, te benze! Quem renega os seus morre sozinho.

LAMPIÃO Ah! Isso é que não morro, sozinho não! No dia em que eu morrer, vai haver tanto defunto que até urubu vai enjoá. Isso eu prometo. Porque meu destino é morrer atirando e, quando eu atiro bala não se perde. *(passa a mão pelos cartucheiras que lhe cruzam o peito)* Estas pelo menos vão todas.

M^a BONITA *(Volta ao trabalho desanimada).*

³⁸ Portal Teatro na escola. Cena (esquete) adaptada disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/eles-nao-usam-black-tie-gianfrancesco-guarnieri>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

<p>LAMPIÃO RAQUEL DE QUEIROZ (1910-2003)</p> <p>O texto retrata aspectos do movimento do cangaço sertanejo. Em 29 de maio de 1954, foi a apresentação dessa peça, com a qual Rachel se lançava como dramaturga. Uma narrativa cheia de fatos sobre a vida de Lampião retratando alguns aspectos, com uma sequência de cheia dramaticidade a partir de uma tradição oral e escrita relativa ao mais famoso dos nossos cangaceiros.</p>
<p>RECORTE</p> <p>O recorte em questão remonta uma conversa entre Lampião e M^a Bonita, na qual se delinea a expressão em crenças populares, o individualismo e a forte figura de poder que o cangaceiro exercia.</p>
<p>TEMA</p> <p>ORGANIZAÇÃO SOCIAL E IDENTIDADE</p>
<p>CONCEITOS</p> <p>AUTORITARISMO, GRUPO SOCIAL</p>
<p>TEORIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • DOMINAÇÃO, PODER E VIOLÊNCIA (MAX WEBER);

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.8 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

5º- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológicaetc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

5 CONCLUSÃO

O aspecto pedagógico e interdisciplinar transversado nessa pesquisa, construído por meio de atividades com recortes teatrais, apresenta de antemão não só a possibilidade de abordar novos métodos para trabalhar um conteúdo científico da disciplina, como também alicerça um processo que conduza ao conhecimento poderoso, baseado em posturas reflexivas. O social é movimento; o cotidiano é a fórmula resultante de questões sociais e políticas, sendo o ponto de partida da sociologia e do teatro.

Assim, consideramos que a leitura dessa pesquisa possa de fato inspirar professores a diversificação de métodos. Desse modo, como afirma Grotowski (1987, p.35), “estamos interessados no espectador que sinta uma genuína necessidade espiritual, e que realmente deseje, através de um confronto com a representação, analisar-se”.

A Sociologia surge para alicerçar tal confronto de análises, evidenciando a pluralidade de processos envoltos nas relações sociais. De acordo com Magaldi (1994, p.8), “o teatro existe quando o público vê e ouve o ator interpretar um texto”. Tal qual, entendemos que a sociedade é esse palco com um público que a todo o momento está envolto em representações. Desse modo, se pensou na exploração dos recursos teatrais, como os textos e suas possibilidades práticas, para esse fim de potencializar substancialmente nos termos do estranhamento, desnaturalização, apercepção sociológica e imaginação sociológica, que são fins para o encontro com conhecimento poderoso.

Concluimos que diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de conhecimentos poderosos e aqui confere ao poder transformador do teatro e da sociologia em consonância às ideias florestanianas. Sabe-se que não é tarefa fácil desenvolver um processo de ensino a um campo que constantemente necessita se explicar e reafirma sua relevância, além da sua luta por um lugar no currículo das escolas brasileiras. Abrimos nossa discussão, chamada de espetáculo, com Boal e fechamos, também, com sua ideia de que a questão maior é “desideologizar”, colocar ideologias em questões e refletir as constantes mudanças nas relações que provocam angústias e os desenrolares do meio social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ricardo Manuel Ferreira de. **Teatro pobre, teatro rico ou da palavra ao acto: estudos em sociologia do teatro**. 2013. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2533>. Acesso em: 10 de abr. de 2020.
- ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996** / Washington Lair Urbano Alves –Lins, 2008. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Editora Record, 1998.
- _____. Augusto. **O Arco-íris do Desejo: método Boal de Teatro e Terapia**. RJ: Civilização Brasileira, 2002, 2a ed.
- _____. Augusto. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. Editora Cosac Naify, 2014.
- BOCK, Ana Mercês Bahia.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. Saraiva, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- _____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Seção 1, p. 1.
- _____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB. Vol. 3. 2006. 133p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 15 de dez. de 2019.
- COSTA, Diogo. **Florestan Fernandes e o ensino de sociologia na escola média brasileira**. Revista inter-legere, n. 9, 2011.
- CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da educação**. Maria Amália de Almeida Cunha. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Disponível em: <http://150.164.25.15/ead/acervo/livros/Solciologia%20da%20Educacao.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.
- FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. *In: Ensaios de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1971.

_____. Florestan. **O ensino de sociologia na escola secundária brasileira.** In: I Congresso Brasileiro de Sociologia, 1954, São Paulo. Anais, São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, p.89-106, 1955. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?o>. Acesso em: 23 de dez. de 2019.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento.** Revista Lusófona de Educação, n. 7, p. 105-120, 2006. Disponível em <http://www.scelo.mec.pt/pdf/rle/n7/n7a07.pdf>. Acesso em: 17 de jan. de 2020.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e tese: da redação científica à apresentação do texto final.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FILLOUX, Jean-Claude. **Pedagogia e Sociologia da educação em Émile Durkheim.** Émile Durkheim. Traduzido por Maria Lúcia Salles Boudier. (Coleção Educadores MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção.; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000400016&script=sci_arttext. Acesso em: 12 de jan. de 2020.

HARLOS. Franco Ezequiel Harlos (org.). **Sociologia viva no ensino médio: a pesquisa como princípio educativo.** Bauru: Canal 6, 2016. p. 240 Disponível em: https://foz.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Livro_Sociologia-viva-no-ensino-me%cc%81dio-3.pdf. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

IANNI, Octavio. **O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus.** Cadernos Cedes, v. 31, n. 85, p. 327-339, 2011.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/e1enxs>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao teatro.** São Paulo: Ática, 1994. v. 6.

MANIFESTO. **Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia?** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos: 57).

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Amaury César.; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. **Sociologia: ensino médio**, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 36, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf. Acesso em: 23 de set. de 2019.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Papyrus Editora, 2014.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. DP & A Editora, 2004. Disponível em: <https://artedatoupeira.files.wordpress.com/2013/03/sociologia-da-educac3a7c3a3o-tosi.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

TEIXEIRA, João Gabriel LC. Análise dramaturgica e teoria sociológica. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 13, n. 37, p. 89-100, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269091998000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 de fev. de 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar**. Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento, v. 3, p. 53-67, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. Editora da UFSC, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187672/Sociologia%20da%20Educa%20c3%a7%20c3%a3o%20ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

YOUNG, Michel. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 6 de nov. de 2019.

_____. Michel. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez: 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2019.

_____. Michel. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>. Acesso em: 16 de out. de 2019.