



## RESENHA

### ITINERÁRIOS REFLEXIVOS SOBRE AS HUMANIDADES NO CHÃO DA ESCOLA

---

**José Ricardo Marques Braga<sup>1</sup>**

BODART, Cristiano das Neves (Org.). *O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

Possibilitar uma reflexão séria e profícua sobre os saberes oriundos daquilo que o campo científico convencionou denominar Humanidades, apontando a atualidade e as possibilidades das disciplinas que compõem esse diverso campo temático nas instituições escolares, bem como fundamentar a importância desses conhecimentos no cotidiano de milhões de jovens brasileiros é o que faz a obra organizada pelo professor Dr. Cristiano das Neves Bodart, intitulada “O ensino de Humanidades nas escolas”. Nela, podemos observar, através de sólidos diálogos teóricos, como Sociologia, Filosofia, História e Geografia, enquanto saberes específicos de dada área do conhecimento, representam não apenas uma forma de apreensão do mundo social legitimada pela ciência, mas também e, sobretudo, uma ação política de resistência.

---

<sup>1</sup> Mestre e doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador do Grupo Gênero, Corpo e Sexualidade (GCS), cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq. *E-mail:* [ricardo\\_sociologia@hotmail.com](mailto:ricardo_sociologia@hotmail.com)

Antes de iniciarmos a discussão dos textos que compõem a coletânea, faz-se necessário ressaltar a centralidade do debate do ensino de Humanidades no contexto brasileiro em tempo de “caça às bruxas” dos conhecimentos – e dos educadores – provenientes dessas áreas. Basta lembrarmos, para ficarmos num exemplo só, do movimento “Escola Sem Partido”, que centra-se nas acusações que os professores, principalmente os das Humanidades, estariam produzindo e difundindo ideologias, desprovidas de caráter científico e descoladas absolutamente de uma suposta realidade. É um momento de avanço de uma onda neoconservadora que procura, através da arena da educação, pautar um projeto de sociedade ainda mais desigual e excludente, contrapondo-se às poucas conquistas que determinados segmentos sociais obtiveram nos últimos anos.

Além disso, tais disciplinas, se um dia serviram às elites nacionais como capital cultural e, conseqüentemente, produtoras de distinção social, servindo, portanto, aos seus interesses de manutenção do status quo, hoje elas representam uma atividade perigosa para essas camadas. Isso acontece à medida que seus conhecimentos potencialmente funcionam como fontes de revelação dos mecanismos do jogo social, onde as Ciências Humanas, como todo saber científico, devem lançar luz sobre os problemas sociais de sua época. Dessa forma, as Humanidades põem em xeque, com seu arcabouço teórico-metodológico, estruturas consolidadas e naturalizadas, construindo possibilidades de um pensamento crítico e reflexivo capaz de implodir a matéria-prima produtora do mundo social em que habitamos.

O primeiro capítulo, escrito por Cristiano das Neves Bodart, traz como mote principal a identificação e a análise das pesquisas daquilo que o autor chama de “subcampo da Sociologia Escolar” e como este fenômeno está relacionado à atividade docente da Sociologia. Como todo campo científico, a Sociologia no seu percurso de institucionalização e consolidação, elegeu historicamente certas temáticas, abordagens e paradigmas, relegando outras a um plano secundário. As discussões sobre ensino da disciplina ou Sociologia Escolar foram por muitos anos

esquecidas nesse campo acadêmico, muito em decorrência da intermitência da Sociologia nos currículos da educação brasileira. Outro fator que pode explicar essa ausência de pesquisa sobre o tema é a forte dedicação das Ciências Sociais ao bacharelado, dando à docência no ensino médio e os aspectos inerentes a ela um lugar periférico. A argumentação segue indicando a pouca preocupação no campo sociológico acerca do ensino da disciplina, como a baixa produção de dissertações e teses nos programas de pós-graduação, as poucas linhas de pesquisa desses programas que interseccionem Sociologia, educação e ensino, poucos grupos de pesquisa no diretório do CNPq, poucos eventos especializados, bem como dossiês e coletâneas, situação que vem se modificando de 2008 em diante.

O autor aponta que, após 2008 – ano em que a Lei Federal nº 11.684/2008, sanciona a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio – inicia-se um processo de aceleração da produção de conhecimentos nesse subcampo e um maior investimento dos cientistas sociais na seara do ensino, com maior reconhecimento acadêmico da Sociologia Escolar. Exemplo disso é a criação de um GT (2005) e um Comitê de Ensino na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), criado durante a gestão 2011/2013, a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), dentre outras iniciativas a nível municipal, estadual e nacional. Mais recentemente, destaco a criação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), aprovado pela CAPES em junho de 2016, e deverá, a médio prazo, colaborar na consolidação desse campo de pesquisa, através do maior número de pesquisas a nível de pós-graduação strictu sensu. Na última década, observamos, dessa forma, o interesse dos cientistas sociais pelo ensino de Sociologia, voltando-se para a reflexão sobre a formação de professores, a história do ensino de Sociologia, currículo e recursos metodológicos, como o livro didático, além dos demais temas estudados pelos pesquisadores da área.

Interessa ao autor, ainda, analisar como o subcampo Ensino de Sociologia –

Bodart não o considera como “campo”, na acepção bourdieusiana – dialoga com a agenda de pesquisas e afinidades da Sociologia e da Educação, quais suas intersecções e suas disputas, como esse subcampo é recepcionado nessas áreas e quais as implicações disso no seu desenvolvimento.

Bodart finaliza a discussão sobre a agenda de pesquisa sociológica sobre o ensino de Sociologia/Sociologia Escolar afirmando que a qualidade do ensino dessa disciplina está diretamente vinculada ao maior desenvolvimento da pesquisa acerca desse fenômeno, uma vez que a consolidação da investigação sociológica nesse campo alavanca o nível da formação docente à medida que o educador, enquanto cientista social, é capaz de refletir sobre sua própria prática docente, tomando-a como objeto de estudo.

O segundo capítulo, cujo título é “O conhecimento sociológico como subsídio à escrita da redação do ENEM”, de Radamés Rogério e Luan Oliveira, tem como ponto nevrálgico a reflexão acerca da utilização do arcabouço teórico da Sociologia e seus potenciais usos no processo de escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora o exame tenha sido criado em 1998 como indicador de qualidade da educação brasileira, apenas na década de 2010 observamos o vertiginoso crescimento da importância dessa prova, com uma nova configuração nos saberes exigidos e com uma nova missão: a de funcionar como porta de entrada nas instituições de educação superior.

A questão posta pelos autores é pensar como os aspectos abordados pelas redações do ENEM, a partir de 2009, apesar de não terem uma natureza exclusivamente sociológica – destaca-se aqui a transdisciplinaridade, uma das diretrizes do ENEM – demandam fundamentos teóricos das Ciências Sociais para serem pensados de forma séria, profunda e comprometida com o entendimento da realidade, bem como trazer em seu bojo uma proposta interventiva para os problemas colocados nesta prova. Além da capacidade linguística, importante na avaliação do exame, é necessário que o candidato apresente uma habilidade argumentativa na construção de um raciocínio que embase uma tese que sirva de

ITINERÁRIOS REFLEXIVOS SOBRE AS HUMANIDADES ... | José Ricardo Marques Braga

reflexão para o fenômeno abordado, sinalizando na escrita da redação uma boa capacidade de leitura da realidade socioeconômica, política e cultural, somada ao apontamento de resolutividade dos desafios postos.

Nesse sentido, os autores empreendem uma análise rápida acerca da redação dos anos de 2016 a 2018, indicando como a Sociologia pode funcionar como lente de entendimento do mundo social. Por exemplo, em 2016, em que o exame pedia a reflexão sobre o problema da intolerância religiosa no país, as Ciências Sociais são úteis à medida que conceitos e ideias clássicas dessas áreas podem ser acionadas, como a discussão acerca de religião, alteridade e identidade, questões exaustivamente trabalhadas desde os clássicos aos contemporâneos. Em 2017, quando a prova exigia do candidato um esforço reflexivo sobre os desafios da educação de surdos, as Ciências Sociais são convidadas a discutirem o sistema educacional, as desigualdades postas dentro desse sistema, a formação de educadores e o mercado de trabalho como forma de criar um diagnóstico da situação e ajudar a pensar possíveis caminhos pros dilemas enfrentados por essa população no que se refere ao acesso à educação no Brasil. Em 2018, por fim, quando o exame solicita debruçar-se sobre a problemática do consumo manipulado por meio de dados da internet, o arcabouço teórico das Ciências Sociais poderiam auxiliar, através dos conceitos fartamente debatidos de ideologia e mercadoria, no empreendimento dessa discussão. Assim, conclui-se que, embora essa prova demande conhecimentos transdisciplinares, a Sociologia apresenta-se como componente fundamental para uma satisfatória escrita da redação ao proporcionar o candidato um amplo leque de possibilidades teóricas e conceituais para elaboração de uma leitura crítico-reflexiva da realidade.

O capítulo três, de Tomás Menk, “Qual a função da Filosofia no ensino médio? Pensando as bases e princípios do ensino de Filosofia”, busca identificar a especificidade do ensino escolar de Filosofia dentre as outras Humanidades, apontando para reflexões diversas e heterogêneas no campo de conhecimento filosófico que podem auxiliar na busca pela singularidade da Filosofia no currículo

do ensino médio. Existe uma forte dificuldade entre os filósofos em definir o seu campo de conhecimento, esse fato se reflete no ensino da disciplina no nível médio, uma vez que ainda constitui-se um desafio demarcar as fronteiras próprias dos saberes filosóficos e sua importância nessa etapa da educação.

O autor aponta quatro dimensões que são sinalizadas como as principais linhas de contribuição do ensino de filosofia escolar. A primeira, amparada em Kant, é a fabricação do pensamento crítico, do ensinar a pensar, o que conduz o estudante à liberdade. A educação possui papel fundamental nessa premissa, pois é a partir dela que o jovem pode adquirir autonomia intelectual e capacidade de articular os conhecimentos com a vida cotidiana. No entanto, para o autor, esse princípio não satisfaz uma peculiaridade da Filosofia, haja vista que outras Humanidades também cumprem essa tarefa. A segunda perspectiva, paralela à primeira e ancorada em Adorno, é a construção da emancipação do estudante da filosofia, que se daria não apenas a partir da educação formal, mas de uma educação crítica, engajada e consciente, capaz de evitar pensamentos autoritários e o advento de outros contextos como os de Auschwitz – referência do próprio Adorno. Para Menk, essa perspectiva também não é encontrada unicamente na filosofia, não sendo capaz de definir a especificidade de seu escopo. A terceira abordagem possui inclinação deleuziana e propaga que a função da disciplina seria a criação de conceitos criados tendo como fundamento a experiência e a subjetividade. Dessa forma, não se trata de repetir conceitos já aludidos, mas instrumentalizar os estudantes e os inspirarem a elaborar suas próprias concepções teóricas acerca da ética, razão, liberdade etc. Nesse sentido, os autores apontam uma dificuldade para esse exercício que é o ensino historicista da disciplina, que impede um diálogo mais próximo com a realidade das juventudes escolares – problema compartilhado com a Sociologia.

Segundo Menk, a especificidade do conhecimento filosófico escolar está na problematização filosófica dos valores, presentes universalmente na humanidade em todos os tempos, ajudando a construir caminhos importantes de indagação –

importante premissa do ensino de humanidades. Posto isso, levanta o problema da transposição didática, ou seja, como converter o conhecimento acumulado pela Filosofia num saber escolar palatável ao público juvenil do ensino médio. Importante é, nesse sentido, colaborar para que as juventudes escolares possam se aproximar do foco do ensino da Filosofia. A solução, conforme prossegue, reside na transformação de questões filosóficas clássicas em questões próximas da cultura escolar, fabricada e experimentada pelos jovens nas suas vidas, buscando aproximar os aspectos cotidianos caros a essa população ao escrutínio filosófico, fazendo com que os estudantes possam refletir sobre sua vida a partir do instrumental teórico e conceitual da disciplina.

No quarto capítulo, escrito por Andréa Araújo da Silva, cujo título é “A BNCC e o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental”, observamos uma rica discussão sobre quais seriam os papéis da disciplina História no currículo da educação básica, em especial, nos primeiros anos do nível fundamental e os impactos trazidos pela BNCC, documento de 2017, na atividade docente dessa área. É trazido ainda a discussão do desenvolvimento e das alterações realizadas neste documento, que sofrem modificações significativas no seu decurso. A autora traz uma visão crítica sobre como a criação da Base Nacional Comum Curricular promoveu transformações nas maneiras de pensar e operacionalizar o ensino de História, rompendo, segundo sua concepção, o papel da disciplina nesse período escolar, qual seja o de construir uma consciência histórica e, conseqüentemente, uma visão crítica dos processos constitutivos do mundo social. Se esse componente curricular, assim como outros, deve andar de mãos dadas com os conhecimentos teóricos e conceituais acumulados ao longo do tempo, a BNCC quebra esse paradigma ao propor uma nova configuração do currículo, que traz conteúdos deslocados do campo científico da disciplina, afastando os conhecimentos históricos e desprivilegiando uma leitura crítica.

Para a autora, isso decorre, entre outros fatores, pela forte vinculação desse documento com organismos internacionais, como a OCDE, o que provoca reflexos

até nas terminologias usadas na escrita da proposta. Além disso, há também forte influência de setores empresariais, o que faz com que os paradigmas educacionais propostos ganhem ares de instrumentalização técnica, esvaziando conteúdos e práticas disciplinares imprescindíveis à criação de uma consciência histórica. O professor aparece como mero executor desse aporte delineado de forma a despolitizar e descontextualizar os conteúdos, uma vez que não se encontram fundamentados num referencial científico claro.

Esses problemas se agravam quando tratamos dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a BNCC formata um programa curricular que desconsidera plenamente os conhecimentos conceituais e teóricos do campo histórico em detrimento do uso de questões que não ultrapassam o senso comum. A ausência de rigor científico na manipulação dos conteúdos faz com que o trabalho pedagógico não seja capaz de cumprir as funções a que deveriam se destinar o ensino dessa disciplina nesse nível da educação.

O capítulo seguinte, de autoria de Alexsandra dos Santos, Roseane Amorim e Anderson Menezes, aborda o ensino de História no nível fundamental, os livros didáticos dessa etapa de ensino e a presença (ou não) dos povos indígenas nesse material. Se essa população faz parte da História brasileira, tendo direta contribuição na constituição de nossa sociedade, por que esses povos são esquecidos ou pouco visibilizados no material didático que pretende dar conta da nossa História? Ademais, salienta-se que o debate sobre os povos indígenas cumpre uma necessária tarefa da educação para o século XXI: educar para a diferença.

Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em fins dos anos 1990, demarcam como durante a educação fundamental os estudantes devem ter contato com os povos indígenas e possam construir a compreensão do que representou e como esses sujeitos compõem nossa história, cultura e nação. Embora essa premissa figure em tais diretrizes, os autores afirmam que essa discussão ainda é incipiente, sintetizada e descolada da realidade, quando é feita,



isso por que os livros didáticos e outros materiais ainda não apresentam, em sua imensa maioria, espaço destinado ao debate indígena.

Questão importante para os autores é o tipo de abordagem realizada nesses livros a partir das imagens vinculadas dos povos indígenas. Segundo a análise empreendida nos livros, afirmam que essas acabam distorcendo ou reduzindo a experiência dessa população, cristalizando uma visão estereotipada desses povos, que se resume numa perspectiva dicotômica entre o bom ou o mau selvagem – o que vem paulatinamente se modificando nos últimos anos. Interessante também perceber como há via, de regra, questionamentos sobre a identidade indígena quando se incorpora novos e distintos elementos culturais. Se os índios ocupam lugar marginal nesse material, os indígenas do Nordeste são ainda mais ofuscados, devido ao apagamento da sua presença e da sua história com o processo colonizador europeu que dizimou os povos pré-originários que habitavam essa região. A abordagem realizada nos materiais investigados levam os autores a afirmarem também que os modelos de vida indígena foram congelados no tempo, reafirmando o imaginário social que delinea o índio como selvagem, habitante das florestas e longe da experiência urbana vivida pelos brancos, assim, não constrói uma imagem mais próxima da vivência contemporânea desses povos, como o estudo dos “índios urbanos” (ver, por exemplo, o caso do índio Juruna).

Para concluir, os autores conclamam que os historiadores possam se debruçar de forma mais sistemática e profunda na temática indígena, partindo do pressuposto que entender a nossa história e a nossa sociedade passa pelo entendimento da relação dos povos originários com o nosso território e a nossa cultura.

O último capítulo da obra, escrito por Mariana Raggi e Edna Vilar, “Criança e metrópole: diálogos (im)possíveis”, empreende uma análise acerca da relação entre crianças e espaço urbano e o uso deste como locus pedagógico para esses indivíduos, sendo a escola fundamental na construção e mediação da aprendizagem infantil a partir da metrópole. As autoras acompanham o fluxo histórico trazendo

ITINERÁRIOS REFLEXIVOS SOBRE AS HUMANIDADES ... | José Ricardo Marques Braga

os usos do espaço citadino ao longo do tempo, demarcando o advento da industrialização como ruptura de uma concepção de cidade como lugar de possibilidades múltiplas de vivências, de consumo irrestrito por parte de seus habitantes. Com o processo de industrialização, a cidade passa a possuir forte conotação econômica, em que o trânsito e apropriação desse espaço passa a ser mediado pelo aspecto financeiro, impossibilitando, por exemplo, a utilização das cidades por parte de alguns sujeitos, como as crianças. Com o tempo, as crianças foram afastadas das ruas, que passam a ser entendidas como lugar de passagem e passa a existir uma gestão privativa e limitadora do espaço público, sendo a metrópole o arquétipo dessa nova morfologia desenhada pela aceleração do trabalho industrial.

Essa insularização acarreta no confinamento das crianças no espaço privado, “insulando-as em ilhas” provocando a impossibilidade de contatos e trocas, por conseguinte, leituras e compreensões do espaço urbano, impondo uma visão limitada e acrítica da cidade. Ademais, provoca também o enfraquecimento da construção da cidadania, pois esta só se faz na relação com a cidade e o espaço/vida pública. Nesse cenário, faz-se urgente a escola tomar para si o papel de criar novas pedagogias que transformem as cidades em espaços educativos, tecendo caminhos que promovam a retomada das ruas como lugar possível para as crianças e, conseqüentemente, fazer da urbe uma alternativa pedagógica, o que exigiria da própria escola pensar em novas configurações organizativas do fazer docente. As autoras convidam a escola a pensarem como espaços para além de seus muros podem se tornar ricos e frutíferos para a promoção de um processo formativo, como as ruas, que devem servir para a elaboração de uma compreensão crítica e ativa da realidade. Cabe pensar também na importância, do ponto de vista político, da circulação das crianças pela cidade, que pode fortalecer a equação cidade/cidadão.

A obra aqui exposta mostra-se como de fundamental importância no atual momento sociopolítico em que nos encontramos, dado as suas frutíferas e pertinentes reflexões sobre a operacionalização das Ciências Humanas no chão da

escola, cada um a seu modo, sinalizando para aspectos – reflexivos e operacionais – tão caros ao fazer docente dos professores de Humanidades. É necessário destacar a atualidade das questões propostas pelos autores e autoras que nos servem de fio condutor para pensar o cotidiano dos educadores no nosso país, em especial no que diz respeito aos saberes da Sociologia, da Filosofia, da História e da Geografia. É imprescindível que possamos continuar promovendo discussões sobre os nossos saberes-fazer no contexto educacional, com vistas a proporcionar o aperfeiçoamento do ensino desses conhecimentos que tanto podem auxiliar em projetos de educação e, por conseguinte, de sociedade, que valorize princípios mais democráticos, plurais, igualitários e livres.

*Recebido em: 05 mai. 2020*

*Aceito em: 12 jun. 2020*

**COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:**

BRAGA, José Ricardo. Itinerários reflexivos das Humanidades no chão da escola. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.163-173, 2020.