



RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Materialismo Cultural para estudar as formas de prática da aula de Sociologia

Márcia Malcher¹

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta teórico-metodológica de utilização do materialismo cultural, formulado por Raymond Williams, para investigar a prática da aula na educação escolar, em particular, da aula de Sociologia. Com esse objetivo, assume a concepção de aula enquanto “artesanias educacionais” e categoriza os conteúdos e as formas desse fenômeno, valendo-se de conceitos e reflexões advindas tanto do campo da educação e escolarização quanto do campo da cultura e da arte. Os resultados dessa pesquisa exploratória apontam que o método williamsiano, ao articular analiticamente a sociologia das formas à “forma sociológica”, pode contribuir para uma compreensão de caráter global da aula, permitindo, no caso do Ensino de Sociologia, o estudo mais acurado das suas práticas e significações.

Palavras-chaves: Raymond Williams. Arte. Prática da Aula. Escola. Ensino de Sociologia.

Cultural Materialism to study the Sociology class forms of practice

Abstract

This essay presents a theoretical-methodological proposal to investigate the class practice in school education, in particular, Sociology teaching, making use of the cultural materialism, formulated by Raymond Williams. To accomplish this purpose, assume the concept of class as “educational artistry” and categorizes the contents and forms of this phenomenon, making use of the concepts and reflections that arise from both the field of education and schooling and the field of culture and art. The results of this exploratory research indicate that the Williamsian method, in analytically articulating the sociology of forms to the “sociological

¹ Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (PPGS-USP). Professora da Faculdade de Ciências Sociais (FACS) da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* marciamalcher@ufpa.br.

form”, can contribute to a global understanding of the class, allowing, in the case of Sociology teaching, to improve the study of its practices and meanings.

Keywords: Raymond Williams. Art. Class practice. School. Teaching Sociology.

INTRODUÇÃO

A aula, atividade que efetiva a prática pedagógica escolar, condensa uma multidimensionalidade complexa de fatores socioculturais. As pesquisas que se referem a ela, de diferentes tipos, geralmente, ou investigam um de seus elementos, a exemplo do uso de materiais didáticos na sala de aula, ou visam à defesa de um modelo de prática em torno de como ela deve ser. Apesar da complexidade desse fenômeno, entende-se que é necessário avançar no sentido de torná-lo, na sua integralidade, um objeto de pesquisa, a fim de compreendê-lo e analisá-lo tal como ele se apresenta no dia a dia da escola. Nessa direção, iniciou-se uma “pesquisa exploratória” (Severino, 2007, p. 123), cujos resultados parciais serão aqui apresentados, com o intuito de definir os termos teóricos e metodológicos por meio dos quais a prática da aula e, em particular, da aula de Sociologia, será tomada como objeto de estudo em uma pesquisa em andamento, de escopo mais amplo. Termos engendrados com o objetivo de utilizar o “materialismo cultural”, originalmente formulado no âmbito dos estudos culturais, para investigá-la (Cevasco, 2003).

No contexto de profundas transformações sociais postas em movimento após o fim da Segunda Guerra Mundial, o método, elaborado por Raymond Williams, tem como importantes eixos: 1) uma concepção ampliada de cultura²; 2) a oposição à percepção corrente do marxismo ortodoxo da época, que enxergava a “superestrutura” como um mero reflexo da “base”. Em relação à primeira, a cultura é vista como ampliada não porque ele a considerasse um modo de vida global no sentido antropológico de criar tudo, mas sim porque ele a enxergava como um “sistema de significações realizado” (Williams, 1992, p. 206). Isso significa que, além de existir por si mesma – como é evidente no caso das produções artísticas (romances, peças de teatro e filmes) –, a cultura está diluída em uma série de atividades, relações e instituições sociais, ou ainda, está “mais ou menos completamente” dissolvida no seio de outras necessidades e ações tanto quanto essas outras necessidades e ações estão profundamente presentes em todas as suas atividades manifestas. De acordo com ele,

² Ampliada no sentido de abarcar não apenas a produção cultural, as obras artísticas, estritamente, mas também por fazer referência aos modos de vida.

[...] a metáfora da solução é essencial a esse modo de encarar a cultura, e a ressaltar “mais ou menos” não é uma frase casual, mas um modo de indicar uma verdadeira amplitude em que graus de solução relativamente completos e relativamente incompletos, para mais ou para menos, podem na prática ser definidos (Williams, 1992, p. 208).

Se considerarmos que a educação envolve o triplo processo indissociável de “humanização, socialização e entrada numa cultura” (Charlot, 2006, p. 15), pode-se dizer que ela mesma também é um “sistema de significações realizado”, pois, além de estar diluída em uma série de atividades, relações e instituições sociais, tem manifestações propriamente educacionais. A partir dessa lente, a extensa relação entre cultura e educação se dá desta maneira: as ações e necessidades de ambas estão mais ou menos completamente dissolvidas umas nas outras.

Já no que se refere à contraposição em torno da interpretação corrente dos conceitos de “base” e “superestrutura”, Williams ressignificou esses termos. Para ele, a “base” ou as “atividades específicas de homens em relações sociais e econômicas reais”, na verdade, estabelecem limites e exercem pressões na “superestrutura”, entendida como um “escopo de práticas culturais relacionadas” (Williams, 2005, p. 214), cujos elementos são inalienáveis da dinâmica material social. Por isso, ele propôs que os processos superestruturais e os que configuram a chamada “base”, além de indissociáveis, estão relacionados em suas dinamicidades. A partir, então, dessa perspectiva, defendeu a necessidade de se estudar as práticas articulando analiticamente a sociologia das formas à forma “sociológica”, isto é, investigando a natureza da complexa relação existente entre uma composição ativa e as condições dessa composição (Williams, 1992; Williams, 2001).

Assim, o exame de determinada prática requer conhecimento tanto da sua forma interna quanto das suas condições sociais e materiais de produção. No caso de uma prática artística, por exemplo, demanda ciência não somente da sua construção estética e das características do meio a elas relacionadas, mas também dos fatores sociais e materiais coligados à sua produção, a exemplo da trajetória dos artistas, suas formações educacionais e profissionais, das possibilidades econômicas disponíveis, etc. Somando a essa articulação analítica a conjunção entre diagnóstico e crítica, Williams não apenas descreveu diversas práticas no interior da literatura, do teatro, do cinema, entre outras, como também as interpretou, apontando as suas “características emergentes, mediadoras e dominantes” (Williams, 1977, p. 132, tradução nossa)³.

³ No original: “emergent, connecting, and dominant characteristics”.

Características que se relacionam ao fato de que ele parte do pressuposto de que a hegemonia exerce controle e satura os hábitos e crenças das pessoas no capitalismo de modo a beneficiar a classe dominante, mas que, apesar disso, não abarca tudo (Williams, 2005). Assim, mesmo que fortemente pressionadas, também surgem práticas e elaborações contra-hegemônicas (emergentes) as quais, por vezes, mostram-se mescladas com características dominantes (mediadoras). Dessa maneira, também avaliou os modos de adesão ou contradição das práticas culturais em relação à hegemonia da ordem capitalista.

Embora esse método tenha sido utilizado pelo autor principalmente para estudar objetos e atividades manifestamente culturais, a sua amplitude possibilita empregá-lo no estudo de um fenômeno manifestadamente educacional, como é o caso da aula. Desde que feitas as traduções necessárias, o materialismo cultural se revela especialmente prolífico nessa tarefa. Pode-se dizer, valendo-se da categoria discutida por Michael Löwy (2011), que existe, em termos de relação ativa, uma “afinidade eletiva” entre a prática da aula e a atividade artística. Há, entre elas, uma convergência de sentido dos seus propósitos e *ethos* laborais, já que ambas resultam de uma qualidade de trabalho que tem o potencial de cumprir objetivos societários do tipo mais profundo⁴. Partindo desse pressuposto, o conceito de “educational artistry” ou, em português, “artesanía educacional”, em tradução livre, por exemplo⁵, considera a prática educativa uma “arte situada na qual a artesanía dos professores, isto é, a sua capacidade inventiva de criar situações e oportunidades educacionalmente significativas para os seus alunos em situações sempre novas e únicas desempenha um papel crucial”⁶ (Biesta, 2020, p. 6, tradução nossa).

Assumindo, então, a existência dessa afinidade eletiva, a proposta de uso do método williamsiano para investigar a aula exige, em primeiro lugar, uma categorização das suas “formas” específicas. Se na arte existem diferentes gramáticas ou convenções estéticas por meio das quais as práticas artísticas se efetivam, a exemplo do cinema, do teatro e da literatura, também na educação existem diferentes convenções educacionais por meio das

⁴ Ambas atuam “nos meios renováveis e renovados de reconhecimento, auto-reconhecimento e identidade; e no sentido de que, embora possa haver interação e coincidência, ela[s] se contrapõe[m] às formas rotinizadas de percepção e reconhecimento, sendo que o que importa é a evidência de que a prática constante do homem nessa dimensão real não é redutível a elas” (WILLIAMS, 1992, p. 128).

⁵ Também existem elaborações que exploram a afinidade eletiva entre a arte e a prática educacional tendo como horizonte combinações de tipo simbiótica. Esse é o caso, por exemplo, da “performative teaching and learning” (BELLEZZA, 2020), que visa à utilização de técnicas e estratégias advindas das artes, especialmente do teatro, no âmbito do processo de ensino-aprendizado de línguas e literatura.

⁶ No original: “[...] situated art in which the artistry of teachers, that is, their inventive ability to create educationally significant situations and opportunities for their students in always new and unique situations, plays a crucial role”.

quais as práticas educativas se concretizam, sendo a aula escolar uma delas. Ademais, se no interior de uma convenção estética específica certas configurações estilísticas se especializaram e passaram a se organizar na forma de gêneros, a exemplo dos diferentes gêneros cinematográficos, o mesmo aconteceu com a aula escolar, cujos modos de organização e desígnios variam de acordo com a disciplina ministrada. Dessa maneira, ela apresenta uma forma enquanto convenção educacional e, a partir dessa convenção, uma forma enquanto “gênero” disciplinar.

A seguir, o artigo dá continuidade a essa reconstrução teórica, valendo-se de conceitos e reflexões provenientes tanto do campo da educação quanto do campo da arte e da cultura. O objetivo é categorizar essas duas “formas” da aula escolar: a primeira seção detalha a sua convenção educacional; e a segunda trata das suas particularidades relacionadas à Sociologia, citando um exemplo apenas para demonstrar o emprego efetivo do método em uma aula hipotética. Embora essa proposta possa ser adaptada para outras disciplinas escolares, ela foi elaborada tendo em vista um apontamento feito por Anita Handfas e Julia Maçaira (2014). De acordo com elas, a produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica precisa buscar amparo nas possibilidades analíticas abertas pelas Ciências Sociais, assumindo como horizonte o desenvolvimento teórico-metodológico e a “compreensão mais ampla dos processos didáticos, históricos e sociológicos que envolvem a presença da sociologia no contexto escolar” (Handfas; Maçaira, 2014, p. 56).

1 **A CONVENÇÃO EDUCACIONAL DA AULA ESCOLAR**

Devido ao fato de a educação estar presente em diversos âmbitos da vida social, a exemplo da família, da vizinhança, da comunidade próxima, etc., historicamente, em muitas sociedades, a formação dos indivíduos se deu exclusivamente pelo convívio social. Modelo formativo que foi substancialmente alterado após o surgimento da sociedade capitalista, cujas esferas cotidianas e não cotidianas da vida social⁷ se complexificaram e passaram a exigir conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea. Essas mudanças

⁷ De acordo com Ágnes Heller (1977, p. 19-21), cotidiano é a esfera das objetivações genéricas em-si e não-cotidiano a esfera das objetivações genéricas para-si. As primeiras, constituídas por objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes, formam a base da vida cotidiana e são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção, já que o seu significado é dado naturalmente pelo contexto social. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si, a exemplo da ciência, cuja produção e reprodução requer reflexão sobre o significado dos conhecimentos científicos (*apud* Duarte, 1999, p. 32-33).

foram as responsáveis por elevar a educação escolar, enquanto processo direto e intencional, à condição de “forma socialmente dominante de educação” (Duarte, 1999, p. 50). Assim, como já dito, embora a educação esteja diluída em uma série de atividades, relações e instituições sociais, ela tem manifestações propriamente educacionais, como é o caso da aula escolar que, por sua vez, apresenta uma convenção educacional específica.

Essa convenção está enraizada na função definidora da escola, a de ensinar os saberes escolares (Reboul, 2000)⁸ por meio da prática pedagógica escolar. Nesse quadro, pode-se afirmar que a aula é, então, a unidade-célula da prática pedagógica escolar como um trabalho, o trabalho educativo, entendido como um mediador entre o cotidiano e o não-cotidiano, que se efetiva na relação coetânea educador-educando. Antes de detalhar o conceito de trabalho educativo, vale esclarecer um aspecto importante no que concerne à sua efetivação. Ao assumir essa classificação, entende-se que, na aula, produtor e produto não se separam, já que ela é simultânea por natureza, supondo, assim, a presença do educador e do educando em interação (Adunéb, 2020). Portanto, está-se recusando que *lives*, vídeos gravados e palestras filmadas possam ser consideradas aula, como se vê recorrentemente acontecer, especialmente desde a pandemia do vírus SARS-COV-2, momento em que se intensificou o impulso à expansão da reprodutibilidade técnica no campo educacional por meio de inúmeros discursos de mistificação tecnológica (Cordeiro, 2020).

Esses materiais são, na verdade, recursos didáticos, como o são livros didáticos, jogos, entre outros, criados para a aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar e que possibilitam a eles acessar conhecimentos e atividades de forma independente ou orientada (Silva, 2020). Em uma analogia, diferentemente do cinema, que salva para a eternidade o “momento presente” porque registra definitivamente o movimento, a aula se assemelha mais ao teatro, na medida em que também pode ser considerada uma situação “da alteridade e da presença”, sujeita que é aos “‘infortúnios’ da temporalidade” (Pontes, 2012, p. 11). Por estar alicerçada no encontro de esforços e vontades, ela alcança o seu alto grau de significação através da mídia primária, como Harry Pross intitula o corpo que, para ele, é o primeiro meio de comunicação do homem (Pross *apud* Baitello Junior, 2014).

⁸ Para Olivier Reboul (2000, p. 34-35), os saberes escolares são caracterizados por cinco traços: 1) são saberes a longo prazo (visam ajudar os educandos a se orientarem na vida); 2) são organizados logicamente (referindo-se ao que é necessário saber para prosseguir); 3) são adaptados didaticamente (já que o que a escola ensina não é o saber que se faz na universidade, por exemplo); 4) são argumentados (justificados e suscetíveis à crítica); 5) e são desinteressados (isto é, sem finalidade profissional imediata, pois, diferentemente do trabalho produtivo, em que o trabalhador é sempre meio de um fim que lhe é exterior, na escola, o aluno é tratado como um fim, é para si que trabalha, é a sua própria autonomia que ele aprende).

Assim, mesmo quando são utilizadas plataformas online, como o *Meet* ou o *Zoom*, através das quais o professor “encontra” os alunos, podendo haver interação virtual simultânea, essa interação é profundamente prejudicada não apenas por eventuais limitações técnicas (e de acessibilidade), mas também pelas limitações volitivas, sociais e humanas decorrentes do uso dessas plataformas e do regime de temporalidade da mídia terciária. Isso acontece porque, diferentemente do tempo do “aqui e agora” da mídia primária e do tempo que se prolonga na mídia secundária (na qual existe um objeto entre um corpo que emite um sinal e outro que recebe, por exemplo, a parede de uma caverna ou um livro), na mídia terciária, que surgiu com o advento da eletricidade e que utiliza um aparato de emissão e um aparato de captação da mensagem, o tempo se acelera vertiginosamente e, à medida que as imagens hiperinflacionam, sem que tenhamos tempo para decifrá-las, ocorre uma inversão: “no momento em que não as deciframos, não nos apropriamos delas e elas nos devoram” (Baitello Junior, 2014, p. 49).

Nesses termos, é possível dizer que a aula tem uma “aura” no sentido benjaminiano, por ser “uma trama peculiar de espaço e tempo” (Benjamin, 2021, p. 59) ligada ao seu “aqui e agora” (Benjamin, 2021, p. 74) e, portanto, não permitindo cópia. Nesse sentido, ainda que o professor utilize um mesmo plano em turmas diferentes, as aulas se presentificam de modo único, já que se tratam de tramas pedagógicas peculiares de espaço e tempo. Não por acaso, as melhores aulas resultam da conjugação criativa entre preparação cuidadosa e revelação espontânea, surpreendente. Nelas, muitas vezes, os/as professores/as se aproximam da figura do narrador – que “retira da experiência o que conta [...] E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 201) – quando, por exemplo, absorvem as reações e intervenções dos alunos, incorporando-as à aula, de modo a refinar seus argumentos, alcançar novas conclusões e estimular o intercâmbio de experiências.

Se, como afirmou Walter Benjamin a respeito do teatro, “a aura que envolve Macbeth sobre o palco não pode ser separada daquela que envolve, para o público vivo, o ator que representa esse papel” (Benjamin, 2021, p. 74), também a aura que envolve as intencionalidades educacionais e formativas da aula não pode ser separada daquela que envolve a relação existente entre os seus agentes, professor e estudante. Assim, ao se utilizar a gravação e ao se colocar uma aparelhagem no lugar dos estudantes, a aura que envolve a relação pedagógica entre educando e educador deve desfazer-se e, com ela, também aquela que envolve as intencionalidades educacionais e formativas da aula. Além disso, a sua “trama peculiar de espaço e tempo” também está ligada a um certo tipo de ambiente suspenso e

afastado do prosaico “em que é possível tomar distância para olhar as coisas de outra maneira” (López, 2021, p. 193)⁹. Esse “afastar-se do mundo para vê-lo melhor” está relacionado à atividade mesma do trabalho educativo. Portanto, voltemos à sua categorização.

Para explicá-lo, Newton Duarte (1999), a partir das reflexões do livro “Sociologia de la Vida Cotidiana”, de Ágnes Heller, parte da concepção de que o trabalho tem um duplo significado: é parte orgânica da vida cotidiana como execução de um trabalho; e é uma objetivação imediatamente genérica como atividade de trabalho. Marx identificou esses significados por meio dos termos *labour* e *work*: o trabalho como reprodução do indivíduo (*labour*) e o trabalho como reprodução da sociedade (*work*). Nesse sentido, o produto do trabalho educativo se refere duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade. No que concerne ao/à educador/a, esse caráter duplo demanda que ele/a, para efetivar plenamente sua tarefa educativa, tenha consciência do papel do seu trabalho educativo tanto para a formação do educando/a, do indivíduo (*labour*), quanto para que tipo de prática social ele/a está formando indivíduos (*work*).

Afora que para o educador/a, o trabalho educativo é uma atividade que faz parte da sua reprodução como indivíduo (*labour*) e, nesse sentido, a depender das suas condições objetivas e subjetivas, pode se tornar alienante, quando considerado um simples meio de assegurar sua existência, ou pode ser uma atividade por meio da qual ele/a satisfaça uma necessidade vital enquanto indivíduo: a de formar outros indivíduos de maneira humanizadora, o que implica posicionamento ético e político perante a sociedade.

Dessa forma, o trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, isto é, uma atividade que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo, e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam a sua particularidade (Duarte, 1999, p. 57).

Já no que se refere ao/à educando/a, o trabalho educativo, ao buscar estabelecer a mediação consciente entre o cotidiano do/a aluno/a e as esferas não-cotidianas da vida social, intenciona que ele/a “possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos” (Duarte, 1999, p. 58). Isso significa que é necessário que a prática pedagógica produza no “indivíduo

⁹ Por conta dessa característica, Denilson Cordeiro (2020, p. 214) defende que a aula é mais “subtração” do que “adição”: “Subtração do aleatório e da dispersão cotidianos, da participação no jogo de automatismos convencionados; subtração ainda da desarticulação expressiva, reflexiva e da adesão impulsiva às exigências imediatas, dos desejos colonizados pelos apelos do mercado [...] O tempo da aula, quando ocorre, é o tempo do convite à ponderação, ao exame lento e à gradual descoberta”. Daí a sua renovada importância no contexto atual, de ampla saturação de informações e apassivação dos sentidos.

necessidades não-cotidianas, como, por exemplo, a necessidade da teorização científica, da reflexão filosófica, da configuração artística da realidade, da análise política”, por meio de um “processo dialético de superação por incorporação” relacionado ao cotidiano, afinal

[...] a fantasia do cotidiano não se transforma em arte espontaneamente, mas sim pelo contato com a arte produzida socialmente. O pensamento antecipador não se transforma em teoria científica a não ser através da apropriação pelo indivíduo, do conhecimento científico, do pensar científico e das necessidades próprias da esfera da ciência (Duarte, 1999, p. 60).

Essa concepção de trabalho educativo evidencia que, como condição mesma para sua efetivação, o sistema educativo escolar se entrecruza com ações e necessidades advindas de outros sistemas sociais, a exemplo da cultura, da política, entre outros, que podem estar nele diluídos, como afirmou Williams. Essa diluição é, portanto, constituidora da convenção educacional escolar, a qual é formada por duas dimensões indissociavelmente interligadas de modo complexo:

- 1) *Dimensão específica*: organizada no sentido de definir, orientar e planejar o processo de ensino-aprendizado de conhecimentos sistematizados e de capacidades e habilidades humanas a eles relacionados em uma determinada disciplina/componente escolar.
- 2) *Dimensão geral*: referente a elementos socioculturais expressos, em termos de movimento, cena, linguagem; e de noções, sugestões, visões de mundo, valores, sentimentos, concepções políticas, etc., organizados de modo intencional, quando planejados pelo professor e conscientemente assimilados pelos estudantes e/ou latentes, quando implícitos ou inconscientes.

A convenção educacional escolar refere-se, portanto, ao desígnio fundamental da pedagogia: o que ensinar e que método empregar está diretamente ligado a que “tipo de homem a educar, para que tipo de sociedade” (Charlot, 2020, p. 10). Ao entendê-la dessa maneira, embora se compartilhe que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011), é preciso considerar que nessa produção também existem elementos de ordem implícita, os quais, escapando do planejamento consciente do professor, não deixam de ser expressos no ato da aula.

Essa última, por sua vez, concretiza a convenção educacional escolar através do arranjo original que cria entre os seus conteúdos e as suas formas. No clássico texto “O direito à literatura”, Antonio Candido (2011) argumentou que, para estudar uma determinada obra literária, é preciso compreender a sua construção enquanto “objeto autônomo”, como

estrutura e significado, o que demanda conhecimento sobre seus aspectos formais, a fim de entender tanto as emoções e visões de mundo dos indivíduos e grupos que ela manifesta como “forma de expressão” quanto o que ela “ensina”, de modo explícito e implícito, como “forma de conhecimento”.

Inspirando-se nessa elaboração para pensar a aula, entende-se que, por ela fazer parte da convenção educacional escolar citada, para estudá-la, é preciso examinar os seus conteúdos específicos e gerais, como estrutura e significado, e a maneira como eles estão articulados às suas formas, às suas “maneiras de dizer”, também elas específicas e gerais. De modo mais detalhado, delimitam-se os componentes do conteúdo e da forma germinal da aula (ou o seu sistema de significações fundamental), abstraindo a imbricação e a simultaneidade existente entre esses domínios, apenas para fins de descrição conceitual:

Quadro 1 – O conteúdo e a forma germinal da aula¹⁰

Conteúdo		Forma	
Específico	Geral	Específica	Geral
Conhecimento sistematizado, conceitos e teorias (científicas, artísticas, filosóficas, etc.)	Noções, sugestões, sentimentos, concepções políticas, princípios éticos, disposições e visões de mundo explícitas e/ou latentes	Organização didática da aula (localização no plano de ensino; sequência didática; métodos e recursos utilizados; procedimentos avaliativos; qualidade da interação didática entre professor/a e alunos)	Índices de narratividade, movimento, cena e linguagem socioculturais
Capacidades e habilidades humanas encarnadas no conhecimento sistematizado		Princípios pedagógicos encarnados na organização didática	

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o efeito do conteúdo da aula se deve à atuação da forma. Tendo em vista que ambos catalisam as dimensões específicas e gerais da convenção educacional escolar, pode-se afirmar que uma aula atua não apenas pela qualidade e eficiência dos seus conteúdos disciplinares, mas também pelos conteúdos valorativos e humano-sociais neles implicados;

¹⁰ Quadro elaborado a partir da concepção de didática definida por José Carlos Libâneo (2013), também considerando a incorporação da teoria histórico-cultural da atividade no seu pensamento (Libâneo, 2004; Andipe, 2024); e da percepção do social como um fator educacional, ou seja, de que fatores *externos* (ou o social), de causa ou significado, atuam na constituição mesma da estrutura didático-pedagógica da aula, tornando-se *internos*. No que se refere à forma geral, considera-se, por exemplo, a *hexis* corporal, o tom da voz, a atitude, a vestimenta, o nível de especialização da linguagem, a gestualidade e o “gesto social” (Brecht, 1978).

não apenas pela qualidade da sua organização didática, mas também pelas suas formas atitudinais e humano-sociais. Isso significa que a mensagem é inseparável dos elementos didáticos em uma aula. Nesse sentido, duas considerações podem ser feitas: apenas mensagem e intenção (por ex., ética, política, religiosa ou cultural) não bastam para a caracterização mesma de uma aula; e a depender de uma organização didática mais ou menos adequada, aulas que tenham o mesmo posicionamento e mensagem podem produzir graus distintos de significação pedagógica. O fato é que a maneira como conteúdo e forma se articulam no “aqui e agora” da relação pedagógica é o que permite a avaliação da prática da aula.

No que se refere à sua forma germinal (específica e geral), faz-se necessário realizar algumas considerações. Ela está ligada à dialética existente entre as formas históricas e técnicas do saber-fazer didático-pedagógico assumidas e/ou herdadas, e a espontaneidade, isto é, a força inventiva que se presentifica na aula. Se na arte “a escolha de uma palavra, e não de outra, de um traço, e não de outro, responde ora a determinações do estilo da época (a face cultural do gosto), da ideologia e da moda, ora a necessidades profundas de raiz afetiva ou a uma percepção original da realidade” (Bosi, 1986, p. 25), também na prática da aula a escolha de uma palavra, e não de outra, de um recurso técnico/didático, e não de outro, de uma *hexis* corporal e não de outra, de uma ênfase e não de outra, etc., responde ora a determinações do estilo didático-pedagógico da época, da ideologia e da moda, ora a necessidades profundas de raiz afetiva ou a uma percepção original da realidade.

Nesse sentido, reconstruindo as categorias formuladas por Williams (1992) de *modalidade*, *espécie* e *tipo*, é admitido dizer que a modalidade educacional, da qual se originou a aula, é muito antiga, virtualmente universal e estabeleceu tradições significativas ao longo da história humana, com forte interação com outras modalidades, a exemplo da narrativa. A ela, ligaram-se diferentes espécies reprodutíveis, mais sujeitas à variação entre distintas épocas e ordens sociais, como foi o caso, por exemplo, da escolástica e da maiêutica, as quais não sobreviveram como espécies na época burguesa (embora alguns de seus elementos possam ter sido redefinidos).

Se considerarmos que os tipos se referem a formas gerais reais típicas de uma determinada ordem social que as reproduz como definições normais, de certo, a “maneira de dizer” tradicional da aula, que confere ênfase à exposição, pelo professor, de um conteúdo curricular a uma turma serializada, e que requer avaliações e testes para que o aluno comprove a assimilação/aprendizado, estabeleceu-se como o modo normal e aceito do sistema

educacional contemporâneo, desde 1789 até os nossos dias, segundo a periodização de Franco Cambi (1999). A contar, para isso, a difusão da pedagogia de Herbart¹¹ (Saviani, 1999) no curso do século XX e a hegemonia das pedagogias burguesas desde a primeira metade do século XIX (Cambi, 1999). Inserida no modelo de ensino secular baseado nos princípios burgueses de laicidade, racionalidade, universalidade e especialização do conhecimento, essa composição de aula encontrou na réplica a sua manifestação mais usual. Réplica não por serem idênticas, mas no sentido de apresentarem poucas variações, de modo que as semelhanças formais as superam na sua previsibilidade.

Tal ordem hegemônica de reprodução educacional, que se estabeleceu à medida que a burguesia se tornou classe dominante, é essencialmente contraditória e, por isso mesmo, aberta a tensões e a mudanças internas significativas. O fato de terem surgido diferentes proposições e teorias pedagógicas, a que se vincularam novos métodos e formas de ensino, ao longo do século XX, exige que outras naturezas da reprodução formal da aula sejam consideradas, desde que se escape de distinções vulgares que partam de uma categorização estática e dualista, tais como “aula de massa” e “aula autêntica”. Isso porque, muitas vezes, uma aula considerada autêntica no sentido de estabelecer uma relação educacional significativa entre professor e alunos, dotando-os dos significados sociais comuns e das habilidades necessárias para retificá-los, compartilha formas modeladoras com aulas que podem ser consideradas réplicas. Ou seja, apenas se tornam possíveis por meio de uma forma reprodutível ou, em outros casos, são re-produção da forma: uma realização de suas possibilidades mais plena ou orientada em novo sentido.

Por outro lado, não se pode ignorar que, no interior de uma ordem social em que persiste aquilo que ela considera típico, há inovações formais que podem tanto expressar desvios internos e mudanças significativas quanto podem, além de serem compatíveis com uma ordem social e cultural tradicional, exatamente no processo de modificá-la, constituir as condições necessárias de sua reprodução (Williams, 1992), sendo assim absorvidas pela lógica dominante. Como afirma Williams (1992, p.202), “não há análise mais difícil do que aquela que, em face de novas formas, deve procurar determinar se essas são novas formas do dominante, ou se são genuinamente emergentes”.

Feitos esses apontamentos, é preciso ressaltar que, para estudar e analisar a aula, como dito na introdução, deve-se considerar as suas duas “formas”: o seu sistema de significações fundamental (conteúdo e forma germinal) relacionado à convenção educacional escolar e, a partir dela, o seu sistema de significações distintivo, isto é, o seu conteúdo e forma enquanto

¹¹ São eles: preparação, apresentação, assimilação-comparação, generalização e aplicação.

“gênero” disciplinar. Afinal, as diferentes disciplinas escolares, a exemplo da Matemática, da Biologia e da Geografia, apresentam finalidades distintas, regras próprias, certos temas e motivos específicos e os seus modos de dizer correspondentes. Aqui, a intenção é delimitar metodologicamente os critérios que permitirão estudar e analisar o conteúdo e a forma da aula de Sociologia. É esse o objetivo do item a seguir.

2. O “GÊNERO” EDUCACIONAL DA AULA DE SOCIOLOGIA

Entende-se que as dimensões específica e geral da convenção educacional escolar, no caso do ensino de Sociologia, coadunam-se para cumprir o objetivo de desenvolver nos alunos uma disposição cognitiva marcada por uma “percepção figuracional da realidade social”. Segundo Bodart (2021), é esse o seu princípio epistemológico na educação escolar. Embora a especificidade da Sociologia no ensino básico ainda seja um debate em aberto, essa elaboração teórica, inspirada sobretudo em Norbert Elias, é particularmente fecunda, pois catalisa elementos tanto das formulações clássicas já mobilizadas para se referir ao ensino das Ciências Sociais (por exemplo, Mills, 1965; Ianni, 2011) quanto das práticas dos professores de Sociologia tal como elas já se apresentam no trabalho educativo escolar. De acordo com essa conceituação, “percepção figuracional da realidade social” é entendida como a competência de:

a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e Sociedade, assim como indivíduo e estrutura; c) olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos sempre inacabados e; d) considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente (Bodart, 2021, p. 148).

Para desenvolver essa disposição cognitiva, como descrito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006), o professor de Sociologia precisa se valer de teorias, conceitos e temas das Ciências Sociais, seguindo as três dimensões necessárias a que deve atender o ensino dessa disciplina – explicativa ou compreensiva, linguística ou discursiva e empírica ou concreta – de modo recontextualizado à educação escolar. De volta à elaboração teórica feita por Bodart (2021), tendo em mente essa diretriz, identificam-se quatro “índices de habilidades que conformam a percepção figuracional” no contexto da aprendizagem da sociologia escolar. São eles:

- 1) historicização: olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos, sempre inacabados;
- 2) relações de poder: considerar os conflitos e as acomodações que se dão a partir das correlações de poder que conformam os fenômenos sociais;
- 3) interdependência: pensar as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade, assim como entre indivíduo e estrutura;
- 4) relação exterior e interior: considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente.

Como já mencionado, na diretriz metodológica williamsiana, não basta apenas analisar a forma e o conteúdo do fenômeno estudado, é também necessário examinar de que modo esse sistema de significações está interconectado à ordem social e cultural mais geral (“sociológico”). O método parte, portanto, da ideia de que não se pode separar totalmente as relações sociais que são evidentes como condições imediatas da prática das que estão incorporadas a ela, sendo formais e sociais ao mesmo tempo. Apenas assim é possível analisar a relação entre a prática pedagógica (*labour*) e a prática social (*work*) do trabalho educativo tomando a aula como objeto. Nessa linha, o estudo da prática da aula de Sociologia requer tanto o exame da sua forma e conteúdo quanto das suas condições sociais e materiais de produção, as quais remetem a variáveis como: condições de trabalho e vida do professor, tempo disponível para planejar as aulas, estrutura física e espacial da sala de aula, acesso do professor e dos alunos a recursos e materiais didáticos, entre outros.

Assim, tendo como base o conteúdo e a forma germinal da aula (ver Quadro 1), é possível estudar a prática da aula de Sociologia a partir de alguns passos orientadores, destacando-se que, no movimento de compreensão e análise desse fenômeno complexo e fundamentalmente qualitativo, os passos, na verdade, se dão concomitantemente:

- 1) identificar os conteúdos específicos, ou seja, quais temas, conceitos e teorias das ciências sociais estão presentes na aula e quais índices figuracionais foram mobilizados tendo em vista as capacidades e habilidades humanas encarnadas nestes;
- 2) avaliar o modo como esse conteúdo específico se relaciona tanto às suas formas de organização e efetivação didática quanto às suas formas de movimento, cena, narratividade e linguagem socioculturais.

3) identificar o conteúdo geral da aula, ou seja, as noções, sugestões, sentimentos, concepções políticas, princípios éticos, disposições e visões de mundo (explícitas e/ou latentes) nela expressas;

4) a partir do estudo das suas condições sociais e materiais de produção, analisar a sua prática, buscando apontar as características emergentes, mediadoras e dominantes.

A título de exemplo prático, imaginemos uma aula de Sociologia para o 1º ano do Ensino Médio sobre o conceito de coesão social em Durkheim (teoria). Ela, por sua vez, faz parte de uma sequência de aulas introdutórias que tem como objetivo abordar conceitos fundamentais dos autores clássicos (Marx, Weber e Durkheim) em um dado semestre letivo. Ao longo da aula, nota-se que o professor segue a seguinte sequência didática: contextualiza brevemente o autor; apresenta o conceito, valendo-se de exemplos que tomam como base o que os alunos já sabem; pede para eles lerem a definição do conceito no livro didático e, em seguida, anota no quadro uma questão como tarefa avaliativa que os estudantes terão de entregar na aula seguinte. O conceito é definido como um fato acabado, sem que haja referência às habilidades relacionadas ao índice da “historicização”. No entanto, a partir de uma seleção de exemplos que mobilizam a experiência cotidiana dos alunos, o professor os estimula a pensar a relação entre indivíduo e sociedade por meio de outro índice de habilidade figuracional, o da “interdependência”, não conferindo ênfase às correlações de poder e à relação exterior e interior.

Em termos de forma, a iniciativa do começo ao fim da aula é centralmente do professor, que não deixa de fazer perguntas aos alunos, mas essa conversação tem um caráter “fechado”, ou seja, não é dialogada, sendo formuladas apenas para serem confirmadas. Ainda assim, a *hexis* corporal do professor, que caminha com segurança pela sala, a impostação da sua voz, que atua contra a dispersão, e o ambiente que ele cria, de expectativa, antes de citar um exemplo, fazem com que os alunos mantenham a atenção na aula. Assim, pela conjugação entre movimento e gestualidade, a sua palavra surte um efeito estimulador. Além disso, percebe-se que ele não utiliza construções de linguagem como “Durkheim diria...” ou “Durkheim não concordaria...”, mas sim uma sintaxe que revela adesão direta, tal como: “Por isso a coesão social é necessária, não é verdade?”. Em um dado momento, um aluno levanta e pede para ir até o bebedouro, ao que ele responde que precisa manter a coesão da classe para a leitura da definição do conceito e que depois, quando escrevesse no quadro a tarefa, permitiria a saída. O estudante retorna para a cadeira com um gesto de assentimento, apesar da frustração.

Partindo para a análise, é perceptível que o professor segue os passos definidos por Herbat, da pedagogia tradicional. Entretanto, se por um lado, a aula não estimula a atividade autônoma dos próprios alunos em relação à matéria, a exemplo da conversação “fechada”; por outro, apresenta índices de movimento, cena e linguagem que conseguem instaurar um ambiente suspenso e de forte copresença na mediação do trabalho educativo entre o cotidiano e o não-cotidiano. Além disso, ao estar amparada sobretudo no índice figuracional da interdependência para abordar o conceito de coesão social, sem a ênfase nos conflitos de poder e na dialética histórica, a aula parece apresentar um alto grau de coincidência entre o seu conteúdo específico e o geral (a sua mensagem ético-política). Isso fica evidente na negativa do professor que reforça o controle baseado na autoridade professoral, de modo a demonstrar aos alunos, ainda que implicitamente, que a sala de aula é uma espécie de microcosmo da sociedade que precisa funcionar devidamente e, para isso, a hierarquia é necessária. No entanto, apenas o estudo das condições sociais e materiais de produção dessa aula – considerando, por exemplo, se ela aconteceu em uma escola pública ou privada, a estrutura da sala de aula, as condições de trabalho e a trajetória de vida do professor, etc. – permitiria concretizar a análise das suas práticas, possibilitando identificar e avaliar de que modo elas reforçam ou contradizem as tendências de autopetuação da ordem dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da perspectiva que existe uma afinidade eletiva entre a aula e a atividade artística, avançou-se no sentido de categorizar tanto a “forma” da aula enquanto convenção educacional escolar quanto a “forma” da aula de Sociologia como “gênero” disciplinar. Acredita-se que essa reconstrução teórica pode contribuir com futuras pesquisas sobre o tema e, em particular, com o estudo e a análise mais acurada das práticas relacionadas ao ensino de Sociologia. Além disso, perceber a aula como uma “artesanias educacional” em articulação com o exame da relação existente entre forma interna e forma social, como supõe o método williamsiano, implica a defesa de que o acesso ao conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade e o acesso a um ensino de qualidade, especialmente na educação pública, são condições necessárias para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Afora isso, a utilização do materialismo cultural para estudar a prática da aula também permite ir além das tendências teóricas que apenas enfatizam o caráter geral da

reprodutibilidade. Isso porque, embora haja na educação um sistema dominante de práticas, valores e significados que saturam hábitos e crenças, esse controle não é estático, pois depende de um processo dinâmico de incorporação. Assim, por mais que as escolas sejam agentes centrais na transmissão de uma cultura efetiva e dominante, deve-se reconhecer que, embora fortemente pressionadas, continuam sendo espaços propícios para o surgimento de práticas, valores e experiências alternativas ou mesmo emergentes (WILLIAMS, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADUNEB. *Ensino Remoto em Tempos de Pandemia: visão da Pedagogia Histórico-Crítica*. Entrevista com Demerval Saviani. Brasil: ADUNEB, 7 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=egovuMOrd08>. Acessado em 4 mai. 2024.

ANDIPE. *Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano*. Entrevista com José Carlos Libâneo. Brasil: UFG Oficial, 2024. 1 vídeo (2h09min06s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=alEv84tlvzU>. Acesso em: 4 mai. 2024.

BAITELLO JUNIOR, Norval. *A Era da Iconofagia: reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: __. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1994.

BELLEZZA, Annamaria. Developing Performative Competence and Teacher Artistry: A Pedagogical Imperative in the Multicultural Classroom. *L2 Journal*, v. 12, n.3, p.23-42. 2020.

BIESTA, Gert. Digital First or Education First? Why We Shouldn't Let a Virus Undermine Our Educational Artistry. *PESA Agora*, 2020.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Revista Latitude*, v.15, edição especial, jan. 2021.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São

Paulo: Cortez Editora, 2020.

CORDEIRO, Denilson Soares. O ato docente na Era da sua Reprodutibilidade Técnica: Aula, Educação e Ensino Remoto. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, Brasília, v.8, n.3, p. 207-224, dez. 2020.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*. São Paulo, n.74, p.43-59. 2014.

IANNI, Octávio. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. *Cad.Cedes*. Campinas, vol. 31, n.85, p. 327-339, set.-dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira De Educação*, (27), p. 5–24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÓPEZ, Maximiliano. Gratuidade e promoção. In: LARROSA, Jorge et al.(org.). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 189-200.

LÖWY, Michael. Sobre o conceito de “afinidade eletiva” em Max Weber. *PLURAL*. São Paulo, v.17.2, p.129-142. 2011.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de educação Básica, 2006, p, 101-133.

MILLS, Wright Charles. *A Imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

PONTES, Heloisa. Introdução à edição brasileira: Sociedade em cena. In: CHARLE, Christophe. *A gênese da sociedade do espetáculo: teatro em Paris, Berlim, Londres e Viena*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

REBOUL, Olivier. *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O que são artefatos culturais, materiais pedagógicos e recursos didáticos? *Blog Café com Sociologia*, Maceió, mai. 2020.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*. São Paulo, n. 65, p. 210-224, mar./maio. 2005.

WILLIAMS, R. *Cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, R. *Cultura y sociedade*. 1780-1950. De Coleridge a Orwell. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*. Oxford University Press, 1977.

Recebido em: 08 de maio de 2024.

Aceito em: 20 de julho de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MALCHER, Márcia. O Materialismo Cultural para estudar as formas de prática da aula de Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.8, n. 1, p.77-95, 2024